



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LEITOR SURDO**

ANA JÚLIA COSTA CHAVES SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LEITOR SURDO.

ANA JÚLIA COSTA CHAVES SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como quesito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA JÚLIA COSTA CHAVES SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LEITOR SURDO.**

Aprovada em 16/02/2018

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.**

Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFS

Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFS

Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra
Universidade Tiradentes - UNIT

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**

Dedico este trabalho ao meu esposo Valter, exemplo de amor e companheirismo, e aos nossos filhos, Saulo, Gabriele e Janaína que souberam a cada ausência minha, preencher os nossos momentos com todo amor e aconchego.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, por permitir-me esta oportunidade de galgar mais um degrau em minha trajetória de vida, podendo assim ter o privilégio de conhecer a Cultura Surda.

À minha família, por apoiar meu sonho, entender minhas ausências (necessárias para escrita desta dissertação) e dedicar-me o amor que preciso para seguir adiante.

A “Mainha” e minha avó/mãe Germínia (*in memoriam*) por todo amor e dedicação.

À minha orientadora, Profa. Isa Regina, que antes mesmo de me ajudar a construir este trabalho científico, soube me acolher num momento crucial.

À minha professora Verônica Reis pelo eixo dado à minha dissertação na ausência de Isa.

Agradeço, imensamente, a amiga e professora Patrocínio, por abraçar e se apaixonar por nossa pesquisa.

Aos participantes surdos, amigos para sempre, por todo respeito e dedicação à pesquisa.

Aos meus colegas da UFS que se tornaram meus verdadeiros companheiros, em especial, Camila, Mariana, Irmã Lurdinha, Ana Cláudia, Anderson e Vera. Obrigada por cada mão estendida!

Aos professores que contribuíram muito para cada longo passo que tive que dar. Em especial à Profa. Rita de Cácia.

Aos meus colegas de trabalho, amigos, Deivesson, Claudiana, Marcelo, Meire e Ulda, por todo apoio dedicado à minha escrita e a paciência em ouvir minhas angústias.

Enfim, a todos os colegas surdos e ouvintes, amigos e familiares que de alguma forma fizeram parte desta conquista.

[...] Passaram-se os anos, Rapunzel cresceu e a bruxa percebeu que a menina não falava, mas tinha uma grande atenção visual. Rapunzel começou a apontar para o que queria e a fazer gestos para muitas coisas. A bruxa então descobriu que a menina era surda e começou a usar alguns gestos com ela [...].

Silveira; Rosa; Karnopp

RESUMO

Esta pesquisa teve por escopo investigar as contribuições e usos da literatura no processo de letramento literário do sujeito surdo na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outrossim, apoiou-se no método de Cosson e no referencial teórico, de Vigotsky, Freire, Cosson, Karnopp, Soares, Perlin, Cândido, no que tange aos estudos acerca do Letramento Literário, Educação de Surdos e Identidade. Delimitou-se, como público-alvo, os quatro estudantes surdos, matriculados em uma escola estadual, localizada no município de Lagarto/SE. A metodologia foi construída sob uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, direcionadas à regente da sala e aos respectivos estudantes, sobre questões pertinentes à circulação da literatura no ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais. O trabalho primou pelos procedimentos da pesquisa participativa descritiva, cujos instrumentos investigativos consistiram na aplicação das quatro etapas da Sequência Básica: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, com foco na motivação e socialização da leitura e escrita, através de duas obras literárias, *Ane* e *Jota: Amigos de Mundos Diferentes*, de Luciane Rangel; e *Asa de Papel*, de Marcelo Xavier, que corroboraram com a aprendizagem do sujeito surdo no tocante à sua formação linguística e sociocultural. A interpretação dos dados está alicerçada na análise de conteúdos proposta por Bardin. A pesquisa possibilitou explicitar um importante conhecimento construído sobre o letramento literário aplicado com alunos surdos, revelando similarmente, que há uma lacuna nesse processo, o que surge como ratificação, para que se insira nos componentes curriculares do ensino regular, um ensino e aprendizagem pautado na aquisição da leitura, interagindo naturalmente, com sua língua natural – a Língua Brasileira de Sinais - a L1, e concomitantemente, com a escrita em Língua Portuguesa – a L2, a partir das práticas sociais. Os principais resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de compreensão dos limites e alcances dos estudantes como leitores, a partir das suas potencialidades, que foram trabalhadas no desenvolvimento da Sequência Básica. Os resultados dessa investigação permitiram traçar uma análise sobre a inserção do letramento literário numa sala de AEE e conhecer as possibilidades e desafios inerentes para essa prática na educação de alunos surdos.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Letramento Literário. Literatura. Leitura.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the contributions and uses of literature in the process of literacy of the deaf students in the room of Specialized Educational Assistance (AEE). This study is based on Cosson method and the theoretical reference of Vigotsky, Freire, Cosson, Karnopp, Soares, Cândido, with regard to studies on Literature-Based Literacy, Deaf Education and Identity. As a target group the four deaf students enrolled in a public school, located in the municipality of Lagarto / SE. The methodology was constructed under a qualitative approach, based on semi-structured interviews, directed to the classroom tutor and to each student, on issues pertinent to the circulation of literature in the environment of the Multifunctional Resources Room. The work was based on the procedures of participatory descriptive research, whose investigative tools consisted in the application of the four stages of the Basic Sequence: Motivation, Introduction, Reading and Interpretation, focusing on reading and writing motivation and socialization through two literary works, *Ane e Jota: Amigos de Mundos Diferentes*, by Luciane Rangel and *Asa de Papel*, by Marcelo Xavier, who corroborated with the learning of the deaf subject in terms of their linguistic and socio-cultural formation. The interpretation of the data is based on the content analysis proposed by Bardin. The research made it possible to explain an important knowledge built on Literature-Based Literacy applied to deaf students, similarly revealing that there is a gap in this process, which arises as ratification, so that the curricular components of acquisition of reading, interacting naturally, with its natural language - the Brazilian Language of Signals - the L1, and concomitantly, with the writing in Portuguese Language - the L2, based on social practices. The main results of the research intended to understand the limits and reach of the students as readers, detecting their potentialities, which were worked on in the development of the Basic Sequence. The results of this investigation allowed to draw a picture about the insertion of Literature-Based Literacy in an ESA room and to know the possibilities and challenges inherent to this practice in the education of deaf students.

Keywords: Deaf Education. Literature-Based Literacy. Literature. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagens ilustrativas dos paradidáticos, na ordem que foram apresentados nas Oficinas Literárias.	54
Figura 2 – Entrevista com os participantes da pesquisa	61
Figura 3 – Entrevista com os participantes da pesquisa	61
Figura 4 – Vídeo motivacional	68
Figura 5 – Atividade em sala de vídeo	68
Figura 6 – Montando quebra-cabeça	69
Figura 7 – Montando quebra-cabeça	69
Figura 8 – Término da montagem do quebra-cabeça	71
Figura 9 – Premiação de participação.....	71
Figura 10 – Socialização com instrutor surdo	72
Figura 11 – Socialização com instrutor surdo	73
Figura 12 – Leitura silenciosa	73
Figura 13 – Autoavaliação da 1ª Etapa.....	74
Figura 14 – Autoavaliação da 1ª Etapa.....	75
Figura 15 – Leitura silenciosa	76
Figura 16 – Capa do livro Ane e Jota – Amigos de Mundos Diferentes.....	77
Figura 17 – Identificação das partes que compõem um livro.....	78
Figura 18 – Identificação das partes que compõem um livro.....	78
Figura 19 – Identificação do título	79
Figura 20 – Compreensão do conceito de editora	79
Figura 21 – Identificação do autor.....	80
Figura 22 – Relato sobre o vídeo.....	81
Figura 23 – Relato sobre o vídeo da autora	81
Figura 24 – Relato sobre o vídeo da autora	82
Figura 25 – Identificação do ilustrador.....	82
Figura 26 – Atividade de localização da parte técnica de um livro.....	83
Figura 27 – Participação da família.....	83
Figura 28 – Atividade sobre a sinopse do livro	84
Figura 29 – Leitura de imagens	85
Figura 30 – Leitura silenciosa do livro	86

Figura 31 – Leitura silenciosa do livro	87
Figura 32 – Atividade de interpretação	88
Figura 33 – Atividade de interpretação	88
Figura 34 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens).....	89
Figura 35 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens).....	89
Figura 36 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens).....	90
Figura 37 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens).....	91
Figura 38 – Atividade avaliativa e de autoavaliação do livro “Ane e Jota”	92
Figura 39 – Atividade avaliativa e de autoavaliação do livro “Ane e Jota”	92
Figura 40 – Bingo Ortográfico	93
Figura 41 – Bingo Ortográfico	94
Figura 42 – Prêmios do Bingo	94
Figura 43 – Bingo ortográfico junto com os ouvintes	96
Figura 44 – Bingo ortográfico junto com os ouvintes	96
Figura 45 – Atividade proposta para a II Etapa.....	97
Figura 46 – Atividade proposta para a II Etapa.....	98
Figura 47 – Momento Interdisciplinar.....	98
Figura 48 – Momento Interdisciplinar.....	99
Figura 49 – Atividade da III etapa - a Leitura	99
Figura 50 – Atividade da III etapa - a Leitura	100
Figura 51 – Atividade do intervalo.....	101
Figura 52 – Atividade do intervalo.....	101
Figura 53 – Atividade de interpretação – em grupo	102
Figura 54 – Atividade de interpretação – em grupo	103
Figura 55 – Atividade de interpretação da L2 para LIBRAS e vice-versa.....	104
Figura 56 – Atividade de interpretação da L2 para LIBRAS e vice-versa.....	104
Figura 57 – Atividade de interpretação – individual	105
Figura 58 – Atividade de interpretação – individual	105
Figura 59 – Produções dos alunos	106
Figura 60 – Produções dos alunos	107
Figura 61 – Produções dos alunos	107
Figura 62 – Produções dos alunos	108
Figura 63 – Atividade de frases.....	108

Figura 64 – Atividade de frases.....	109
Figura 65 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel.....	109
Figura 66 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel.....	110
Figura 67 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel.....	110
Figura 68 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel.....	111
Figura 69 – Momentos de Confraternização	111

Quadro 1 – Dados dos Participantes da Pesquisa	50
Quadro 2 – Categoria da Pesquisa.....	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CM	Configuração de Mão
DI	Deficiência Intelectual
ENN	Expressões Não-Manuais, Faciais ou Corporais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
M	Movimento
Or ou Om	Orientação
PA	Ponto de Articulação
PPP	Projeto Político Pedagógico
P.P	Professora
S1	Surdo 1
S2	Surdo 2
S3	Surdo 3
S4	Surdo 4
SEED	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DA CONSTITUIÇÃO DE UM POVO AOS DESAFIOS PARA A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	23
3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS INERENTES A LITERATURA: INTERFÊNCIAS NO ‘SER SURDO’	33
4 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E FUNCIONALIDADE PARA OS SUJEITOS SURDOS.....	41
5 PERCURSO METODOLÓGICO: COMO ESCREVER ESSA HISTÓRIA?.....	46
5.1 LOCAL DA PESQUISA	49
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA.....	52
5.5 ESCOLHA DA LITERATURA	53
5.6 ABORDAGEM DAS ETAPAS DE APLICAÇÃO	54
6 CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO AEE: PERSPECTIVAS E ALCANCES DOS ESTUDANTES SURDOS	59
6.1 HISTÓRIA DOS PARTICIPANTES	59
6.2 ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS	61
6.3 RELATO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ...	62
6.4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS	67
6.4.1 I Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica- Motivação	68
6.4.2 II Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica- Introdução.	76
6.4.3 III Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica – Leitura	85
6.4.4 IV Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica – Interpretação	88
6.5 LETRAMENTO LITERÁRIO DO LIVRO ASA DE PAPEL	93
6.5.1 I Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática – Motivação	93
6.5.2 II Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática – Introdução	96
6.5.3 III Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática – Leitura	99
6.5.4 IV Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática –Interpretação.....	102
7 TECENDO CONSIDERAÇÕES: A HISTÓRIA CONTINUA SENDO NARRADA COM AS MÃOS.	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	124
ANEXOS.....	132

1 INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele”.

(Paulo Freire)

Esta pesquisa consiste numa reflexão experiencial acerca das dificuldades do surdo quanto à leitura e, concomitantemente, à escrita, sendo assim, o letramento literário, o princípio motivacional para referente aquisição. Tal inquietude pessoal sobre as interfaces leitura e escrita no ensino da língua portuguesa doravante Língua Portuguesa (L2) com os alunos surdos, consolida-se com o conhecimento e pesquisas dos Estudos Surdos, em 2013, numa especialização em Língua Brasileira de Sinais. Para inteirarmo-nos nesta seara da educação dos surdos, vem à tona uma antiga motivação do percurso profissional, o “encantamento” de trabalhar com a literatura.

Como ponto de partida desta investigação, tem-se que a afeição natural pela “contação de histórias”, perdida na sociedade atual, globalizada e em contínuo e facilitado acesso às tecnologias, e que suscita a necessidade de pesquisar sobre a literatura, principalmente sua utilização como ferramenta para trabalhar a leitura, a interpretação e produção de texto com sentido. Desde “os causos”, que a grande maioria dos brasileiros cresceu ouvindo, na literatura de tradição oral, quando havia a imersão na imensidão da amadora dramaturgia, encenada pelos avós e senhores contadores, em cada pequena cidade, em diferentes regiões do país. No âmbito da escola formal, as memórias, tomam forma e conteúdo através da pedagogia das professoras nos momentos destinados à ‘Hora do Conto’, com as histórias retiradas das narrações da literatura infantil, dos clássicos brasileiros, como as *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Tais vivências literárias, ora populares, ora formais, implicam uma desenvoltura e desejo pela leitura, e esta benquerença conduz ao acesso à leitura de romances, como ‘Júlia’, ‘Sabrina’, revistas em quadrinhos, os contos de fada, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Dom Casmurro etc., clássicos de Machado de Assis, além de Raul Pompéia, Aluísio Azevedo etc.

Neste trabalho a motivação parte, portanto, de todo este universo mágico que se deu desde os “causos” descritos e oralizados pelos nossos antepassados. A memória de todas aquelas crenças, mitos e realidades, com um saudosismo riquíssimo de aprendizados envolvendo tantas personagens, culturas, medos, alegrias, suspenses e, o mais incrível, o desejo de querer descobrir outras histórias nos livros! Ler é algo muito mágico, surreal! O resultado a tudo isto foi sem ceticismo algum, o privilégio de experimentar algo novo:

deixando de lado o papel de espectadora e passando a ser interlocutora numa sala de aula, com a docência na Educação Básica. Pela experiência de dezenove anos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com vasta prática no 3º ano, e assim podendo compreender o tamanho do significado que é o uso da literatura no desenvolvimento do aluno, seja no aspecto cognitivo, afetivo e social, como também por puro entretenimento e prazer. O projeto de leitura que era anual e intitulava-se: “Quem conta um conto, aumenta um ponto”. Foi uma ação que possibilitou ampliar a importância do ato de ouvir, contar e recontar histórias, implicando de forma positiva à formação do leitor, no gosto pela leitura e à construção da relação leitor *versus* texto, assim contribuindo no desenvolvimento da leitura, compreensão textual e produção de texto. Normalmente, as pesquisas e as experiências em sala de aula nos apontam um índice considerável de alunos que não gostam de ler e, conseqüentemente, têm uma visão crítica reduzida e apresentam dificuldades no que tange à escrita.

A leitura transcende a decodificação, ou seja, a leitura de mundo é um ato, uma ação vinculada a uma atividade perceptiva que se dará a partir da relação do sujeito com o meio e de sua posição como atuante com seus pares. Outrossim, com experiência na docência na educação básica, consideramos que a literatura em sua potencialidade, é capaz de mediar uma aprendizagem significativa, como propõe o processo de letramento, na prática da educação bilíngue. Com isso, surge um enfático questionamento: **como a literatura pode contribuir para o processo de leitura dos alunos surdos na perspectiva da educação bilíngue?**

Por conseguinte, discutiremos o porquê do desejo de aplicar esta pesquisa com alunos surdos. Tivemos a grande oportunidade de conhecer um pouco do universo da Cultura Surda e ter contato com surdos através de uma seleção de pós-graduação *lato sensu*, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, em 2013, na cidade de Salvador. E numa das atividades que realizamos para a disciplina Vivência em Libras, que era ministrada por um professor surdo, surgiu o desejo de conhecer mais sobre a prática da literatura para alunos surdos.

Com o intuito de prosseguir com essa abordagem da literatura como um capital cultural no universo da educação dos surdos, tendo em vista, os desafios decorrentes do sujeito surdo na aquisição da língua portuguesa, devido à sua aprendizagem quando é conduzida, prioritariamente, com a língua oral auditiva, e assim, o tardio acesso à sua língua natural – a LIBRAS, foi que pensamos na continuidade do estudo durante o mestrado em educação. Lendo o relato de uma aluna do pesquisador/escritor Cosson (2016), lembrei-me de uma experiência numa escola privada situada no município de Cruz das Almas/BA por aproximadamente 14 anos, atuando numa classe de 3º ano Fundamental menor composta por

alunos de classe média e alta que tinham acesso a livros de diversos gêneros e com pais leitores. A escola aplicava um projeto de leitura anual onde cada turma desenvolvia atividades de leitura e reescrita textual sobre um determinado gênero. O nosso era ‘contos de fada’ com a liberdade de, na reescrita, adaptá-lo dando um final diferente, misturando personagens de outras histórias ou até mesmo mudando todo o contexto da história.

Todavia, percebi que com toda a estrutura cabível para a formação de um bom leitor, não foi o suficiente para que conseguissem ter um desempenho satisfatório e pleno em compreensão e interpretação textual. Trazendo para a situação dos surdos que nascem num lar de pais de ouvintes que, conseqüentemente, não terão acesso à língua de sinais, constatamos que a falta dessa interação e contato com seus pares faz com que a aquisição da leitura e escrita torne-se um processo com barreiras linguísticas.

Constatamos assim, a relação do sujeito surdo com as narrativas na Língua Brasileira de Sinais -L1, a LIBRAS, reconhecida como a forma de expressão natural do povo surdo, e na Língua Portuguesa – L2, na modalidade escrita, seja na compreensão textual, na representatividade sociocultural e na intertextualidade. No que se refere à cultura ouvinte e à cultura surda, tendo em vista a língua portuguesa e a proposta de educação bilíngue¹ aplicadas através do uso da literatura esta, arte que trabalha a criatividade, estimula a linguagem e, permite a formação da consciência crítica dos indivíduos, tendo a imaginação como fio condutor. Partindo dos pressupostos defendidos por Vygotsky (1998), o desenvolvimento da imaginação e da linguagem está intrinsecamente ligado; sendo, neste sentido, possível que a literatura possa contribuir de forma positiva como mediadora desse processo de desenvolvimento da linguagem e da aquisição da língua natural do sujeito surdo. Candido salienta ainda que,

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1989, p.113).

¹São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º).

Conforme é defendido por Candido (2004), a literatura deve ser vista como os direitos fundamentais a todo ser humano, como a moradia, a alimentação e a saúde, sendo a literatura “uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Dessa forma, surge uma veemente inquietude de pensar numa literatura como elemento também para a cultura surda, que deixe essa literatura colonizadora que insiste em sobressair os aspectos de uma cultura pensada na fala, e sim, uma literatura que possa explorar aspectos de várias culturas. O bate-papo perderia seu magistral papel e dividiria a cena com o ‘bate-mãos’ (MOURÃO, 2011, p.31), dando assim, a visibilidade merecida à língua de sinais e aos elementos da cultura surda. O educando Surdo passaria a ser protagonista ou integrante em histórias onde ele pudesse vivenciar experiências visuais, e não mais um mero espectador da cultura oralista. Partindo desta conjectura, surgem algumas questões norteadoras: **(1) Como os alunos surdos se relacionam com a literatura impressa, analisando a compreensão do texto em língua portuguesa? (2) Em quais aspectos a literatura poderá contribuir na relação do interlocutor surdo com a L2 na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM? (3) Quais os desafios encontrados pelo professor de SRM com o uso da literatura? (4) Quais as recorrências e singularidades no uso da leitura e escrita do sujeito surdo com as perspectivas abordagens do letramento literário?**

As referências literárias apresentadas, somadas à imensidão das produções em diversos tipos de literatura, permitem aos leitores, reagir através das facetas da linguagem, adentrando ao próprio romance, sentindo-se uma personagem em cada texto lido e trazendo para a vida real parte das lições, ou apenas imaginando como a arte imita a vida, ou vice-versa. Aportando-se em Vygotsky (1998), sabe-se que essas memórias, o contato com a leitura e a literatura, são ferramentas para a aquisição e execução da linguagem fazem parte da formação biopsicossocial dos indivíduos aprendentes, entretanto, tudo isso tem um peso diferente quando se trata da aquisição da linguagem e suas implicações numa perspectiva para o povo surdo, devido às interações com seus pares que, geralmente, sofrem irregularidades em consequência da comunicação. A literatura torna-se uma forma de contribuir para esse resgate linguístico.

Contar histórias é um hábito entre os povos, portanto, não seria diferente com o povo surdo.

Contar histórias é um hábito tão antigo quanto à civilização. Contar histórias é um ato que pertence a todas as comunidades: comunidades indígenas, comunidades de surdos, entre outras. Contar histórias, piadas, episódios em línguas de sinais pelos próprios surdos é um hábito que acompanha a história

das comunidades surdas. Grupos de pesquisadores estão se dando à tarefa de coletar as narrativas que surgem nessas comunidades, para que não desapareçam com o tempo (KARNOPP, 2008, p.7).

A necessidade desta investigação sobre a prática literária no âmbito do contexto da educação de surdos decorreu da acentuada lacuna que há no processo da construção da linguagem do surdo. Entre as crianças surdas, 95% aproximadamente, nascem em famílias com pais ouvintes, ou seja, o sujeito surdo passa a se sentir como um estrangeiro no seu seio familiar, quando a sua língua materna, de modalidade oral-auditiva, não condiz com a sua língua natural, de modalidade visoespacial. Com isto, a destituída interação do surdo com seus pares através da ausência de um código comum, ou especificamente a língua natural dos surdos, a língua de sinais, desencadeou o desenvolvimento de uma linguagem desfavorecida ao sujeito surdo, comparada aos ouvintes, como também a não visibilidade da cultura surda, os mecanismos sociais de controle que silenciam as diferenças, a negação das múltiplas identidades surdas, a necessidade de aproximação entre escola e comunidade, a necessidade de projetos de formação de professores e de tradutores-intérpretes de línguas de sinais, entre outros.

Apontados os limites iniciais, esta pesquisa partiu da premência da visibilidade ao uso da literatura como uma previsível ferramenta de motivação à leitura para os alunos surdos, e consequentemente, a aquisição da escrita em língua portuguesa, pois é sabido que a leitura como prática significa conceber articulação com a escrita, construindo possibilidades de sentidos seja pela identificação, estranhamento ou indiferença ao texto. O texto literário pode ser utilizado como recurso favorável para o processo de desenvolvimento linguístico, crítico e principalmente, para o autoconhecimento do sujeito surdo e de sua inserção significativa no contexto da cultura surda e ouvinte, sob a égide da LIBRAS e implicando o contato com a L2.

A literatura é um artefato cultural emergente em diferentes contextos sociais, inclusive, no âmbito da educação, no qual é realizado um trabalho pertinente, onde é possível promover uma discussão a respeito da diversidade no que tange a reflexões sobre o ‘belo e o feio’, ‘o herói e o vilão’, ‘amor e ódio’, ‘tolerância e intransigência’, enfim, trajetórias comuns de inúmeros grupos no cenário social e cultural. Com este enfoque literário percebemos a possibilidade de trabalhar por meio de representações sobre si e o outro, a partir da diferença, da alteridade nos enredos das narrativas literárias tornando-se possível tratar da política de identidades e de culturas, por meio da análise dos discursos destes fatos presentes na literatura. Corroborando com o que Coelho (2004) afirma que:

[...] é através de sua vivência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral, é fácil compreendermos a importância do papel que a literatura pode desempenhar para os seres humanos em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar formação e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade (COELHO, 2004, p.3).

Nesse sentido, este estudo tem como relevância entendermos as ocorrências e as singularidades das interferências advindas dos aspectos socioculturais para o desenvolvimento de funções importantes para o pensamento do surdo, tais como: a comparação, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, as relações espaciais e temporais e a própria leitura de mundo. As narrativas perpassam o simples significado de “contar algo”, e ganhar uma dimensão capaz de ressignificar conceitos prontos que possam levar o indivíduo a materializá-los a partir das referências incutidas no objeto. Sendo assim, o uso da literatura poderá ampliar as experiências visuais, emocionais e cognitivas do povo surdo de geração a geração.

Durante séculos, o panorama educacional da criança surda era desprovido do contato com a arte em todos os seus aspectos. Logo, o avanço sobre os estudos realizados na Educação Infantil, esclarece que a arte literária ultrapassa a simples decodificação, na qual as crianças podem “ler” um livro mesmo sem saber ler, permitindo assim, a aquisição de outras formas de linguagem como símbolos e imagens que possibilitem a imaginação. Esta forma de aquisição da linguagem, poderíamos afirmar que é nata ao ser humano; e tratando-se das pessoas surdas, os recursos e a experiência visual são a cerne do aprendizado.

Skliar (1998) ressalta que é acentuado o discurso sobre as práticas educacionais “que entre outras razões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação de surdos” (p.1). Assim chama a atenção para o movimento de ruptura entre a educação de surdos e a educação especial, enfatizando que,

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos e de não limitar nossas expectativas a uma melhoria dos paradigmas na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas (SKLIAR, 1998, p.13).

Em face disso, a presente pesquisa assume um olhar questionador da motivação pela leitura e escrita através da literatura, mas não com um objetivo forçado, e sim, conquistado de forma prazerosa, gradativamente, como resultado de atividades pensadas e planejadas com o

propósito maior de preencher a lacuna existente na comunicação desse público que “ouve com os olhos e fala com as mãos”. Com o aprofundamento dessas inquietações, delineamos como objetivo geral desta pesquisa: **investigar as contribuições e usos da literatura no processo de letramento literário do sujeito surdo na sala do Atendimento Educacional Especializado² (AEE)**, com abordagem qualitativa, com os procedimentos de ordem participativa e descritiva. Partindo assim, para os seguintes objetivos específicos: **(1) Realizar círculos de leitura utilizando o método de Cosson (2016) na Sala de Recursos Multifuncionais -SRM com os alunos surdos; (2) Verificar como os alunos surdos se relacionam com a literatura em língua de sinais versus em língua portuguesa na forma impressa; (3) Identificar e descrever, com base nos registros, as recorrências e singularidades observadas com o uso das oficinas literárias no contexto da educação bilíngue; (4) Apontar e fazer uma análise das etapas do letramento literário, segundo Cosson (2016), a partir das oficinas literárias.**

Para a interpretação e análise dos dados, pautados nos objetivos pretendidos, tomamos por base a análise de conteúdo segundo a proposta de Bardin (2016) e da fundamentação da interação dialética, ou seja, o discorrer da pesquisa na perspectiva da práxis. As unidades temáticas categorizadas para análise de conteúdo das atividades observadas na coleta de dados foram: Uso da literatura como motivação para aquisição da L2 para os surdos; Letramento literário como mediador para desenvolver a leitura; Relação dos alunos surdos com a literatura impressa; Desafios do professor da SRM com o uso da literatura.

As respostas para tais objetivos conduzirão à construção do conhecimento sobre os indivíduos surdos no processo de aquisição e utilização de LIBRAS, e sua relação com a L2, incentivando o uso da literatura como um recurso metodológico para os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado concomitante ao seu valor dentro dos aspectos literários. A partir deste ponto, serão destacadas as interações recorrentes e a mediação pesquisador e o docente da sala de AEE, na relação professor-aluno, implicando o desenvolvimento da aprendizagem do surdo.

Podemos compreender o conceito de **letramento e alfabetização**, considerando as pesquisas de Soares (2010, p.40) quando nos diz que “alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever; já o sujeito letrado que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler

² O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita”. Quando nos referimos ao uso da **literatura**, podemos destacar o que diz Nicola (1998, p.24), sobre o texto literário que “ocorre quando a intenção do emissor está voltada para a própria mensagem, com palavras carregadas de significado”. Ao tratar, especificamente, do **letramento literário**, foco da nossa pesquisa, seria “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67).

Para compor o referencial teórico da pesquisa, utilizamos também para o percurso descritivo, as considerações de Quadros (2000) sobre educação bilíngue; Soares (1998), Cosson (1999, 2004) com base nos estudos de letramento como prática social; Candido (1995), sobre a literatura; leitura escolar com Chartier (1995), dentre outros autores com pesquisas em áreas pertinentes ao temário.

Trabalhos acadêmicos sobre a literatura surda e a literatura em língua de sinais começaram a surgir em torno do ano de 2000. Pesquisas de: Silveira (2000); Karnopp (2006); Rosa (2006). Investigações em Programas de Pós-Graduação em Educação, como as dissertações de mestrado de Mourão (2011), Rosa (2011), Schallenberger (2010) e Muller (2012), trouxeram contribuições para a área de estudos da literatura surda.

Apresentaremos, a partir de agora, uma síntese da produção do conhecimento a partir da revisão da produção acadêmica e científica referente à nossa pesquisa. A busca de trabalhos de dissertações e teses relacionados à temática literatura e letramento para os sujeitos surdos foi feita por via do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, compreendendo o período de 2007 a 2016, com o intuito de verificar o teor qualitativo e quantitativo das pesquisas correspondentes ao uso da leitura e escrita dos alunos surdos em L2, após a vigência do Decreto 5626/2005.

Foram utilizados como descritores na busca desses trabalhos: **LETRAMENTO E SURDO**. Encontramos onze dissertações e duas teses, o que revela que há uma carência em pesquisas que tragam o letramento a partir da literatura impressa, e sim, com grande ênfase no letramento digital, desconsiderando assim, o livro impresso. Apenas um trabalho trouxe o letramento literário. Colocamos em seguida, as palavras-chave, **LETRAMENTO LITERÁRIO E SURDO**; mas, ainda assim, manteve-se o mesmo nível de resultados, com onze dissertações, sendo seis dessas comuns com a pesquisa anterior, e quanto à teses não foram encontradas. Percebendo a escassez de pesquisas nesse contexto, colocamos as palavras-chave, **LITERATURA E SURDO**, e para nossa surpresa as pesquisas abordavam apenas a Literatura Surda, sendo seis dissertações e duas teses, restringindo ainda assim o campo de conhecimento dos alunos surdos. Sabemos da importância trazida pela literatura

surda no que tange à constituição das identidades surdas, mas também reconhecemos o valor presente no acervo que a literatura em geral nos oferece. Com o intuito de apresentar melhor esses dados, os mesmos foram organizados em quadros que se encontram nos apêndices.

Destacamos que Souza (2015), em sua dissertação, “Entre palavras e sinais: letramento literário, surdos e inclusão”, tratadas competências de leitura, escrita e interpretação/compreensão dos diversos textos que circulam no meio social, investigando o processo de Letramento Literário de um aluno surdo “incluído” em uma turma do 5º ano de uma escola pública na cidade de Pau dos Ferros/RN, fazendo uso dos contos Chapeuzinho Vermelho, do autor Charles Perrault (1697) e Pinocchio, de autoria de Carlo Collodi (1883).

A pesquisa de Souza (2015) assemelhar-se à nossa ao tratar do letramento literário, porém, difere em alguns aspectos como o fato de não ser realizada numa sala convencional, não termos alunos ouvintes como participantes e por tratar do processo de letramento literário com o uso da sequência básica, segundo Cosson (2016), partindo da conjuntura carência relevante que há em pesquisas que tratem do letramento como prática pedagógica na educação dos surdos.

A literatura impressa ainda se mantém fora do universo surdo, porém, a nossa pesquisa a utiliza como veículo para o “desabrochar do desejo de ler”, apesar da consciência que temos de todas as lacunas existentes na aquisição da L2 e para muitos surdos no tardio acesso à sua língua natural – a LIBRAS, temos também a contribuir com esta abordagem para a desmistificação sobre a aprendizagem dos alunos surdos.

Como *locus* do estudo destacou-se a sala de Atendimento Educacional Especializado, comumente chamada de Sala de Recursos Multifuncionais- SRM, com destaque à aprendizagem dos quatro alunos surdos matriculados. A pesquisa partiu de duas entrevistas semiestruturadas, sendo uma com a professora da SRM, no intuito de colher informações sobre a relação dos alunos na leitura e na literatura, e outra entrevista (individual), com os alunos surdos, com o objetivo de traçar o perfil do nível linguístico com a língua de sinais e sua experiência leitora. Posteriormente, fomos desenvolvendo as atividades sequenciadas referentes à proposta do letramento literário, segundo Cosson (2016), com os alunos surdos, a fim de descrever as habilidades adquiridas com o uso da literatura na sala de aula. Neste sentido, a pesquisa foi organizada em quatro seções.

A estrutura desta Dissertação é: **Seção 1** se refere à introdução, esta parte que acabamos de apresentar. Na **Seção 2**, fizemos uma demarcação sobre os surdos, apontando alguns aspectos da sua constituição enquanto povo e aos desafios para a afirmação das identidades surdas, tendo como vozes autorizadas Karnopp (2008), Strobel (2008) e Perlin

(2004). **Na Seção 3**, delineamos um diálogo com alguns pensadores clássicos da sociologia de situações comuns ocorrentes no âmbito escolar.

Na **Seção 4**, abordamos o letramento literário como uma proposta metodológica na Sala de Recursos Multifuncionais -SRM, no intuito de desenvolver a leitura e escrita dos alunos surdos, a partir da sequência básica do letramento literário na escola, de Cosson (2006). Na **Seção 5** encontram-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, juntamente com as partes que compõem o campus de pesquisa e os participantes. Assim, a presente pesquisa conta com um arcabouço teórico-metodológico que delineia cada etapa seguida, tomando o cuidado de responder às questões propostas sem colocar em risco a fidedignidade das pessoas participantes e dos dados coletados. A **Seção 6**, destina-se ao tratamento analítico dos dados da pesquisa, tomando por base a análise de conteúdo segundo a perspectiva de Bardin (2016), a partir da qual as unidades temáticas foram categorizadas para análise de conteúdo, conforme a aplicação de cada etapa da sequência didática para o letramento literário, realizadas na coleta de dados, tais como: 1) uso da literatura como motivação para aquisição da L2 para os surdos; 2) letramento literário como mediador para desenvolver a leitura; e 3) relação dos alunos com a literatura impressa; 4) desafios do professor da SRM com o uso da literatura. As análises trazidas nessa seção proporcionaram uma reflexão pertinente no processo de aquisição da leitura para os participantes surdos.

Por fim, **na seção 7**, encontram-se as considerações finais da pesquisa, em que são apresentadas algumas formulações a respeito dos resultados provenientes das etapas realizadas nos círculos de leitura e, posteriormente, estão as referências, os apêndices e anexos.

Agora o desafio já está demarcado. Vamos discorrer na próxima seção sobre a personagem principal desta história. Vamos refletir com um trecho retirado do livro, *Voo da Gaivota* da escritora surda, Emmanuelle Laborit, quando diz que, ***“Sou surda não quer dizer: Não ouço. Quer dizer: “Compreendi que sou surda. É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo”.* (LABORIT, 2000, p.48)**

Esse depoimento de Laborit permite dizer que valerá à pena continuar a leitura da arte literária que tem o Surdo como protagonista e você como espectador destas páginas sem fim. O intuito de contemplar o letramento literário perpassa por vários caminhos desde a constituição histórica do sujeito surdo, sem desconsiderar a notoriedade de uma língua para um povo que não só tem voz, como também o potencial para mudar o rumo de sua história.

2 DA CONSTITUIÇÃO DE UM POVO AOS DESAFIOS PARA A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”

(Antonio Candido)

Nesta seção, abordaremos de forma sucinta, alguns marcos referentes a trajetória desse povo que, historicamente no que refere-se à educação, apenas nas duas últimas décadas, tiveram reconhecimento de sua identidade e bi/multiculturalidade por possuírem uma língua própria, pois segundo Quadros (1997), numa abordagem socioantropológica, não considera o Surdo como deficiente, e sim, como um membro pertencente a uma comunidade linguística própria que surge como as demais línguas, pelas necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para sua comunicação plena.

Segundo o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). Cerca de um milhão são jovens até 19 anos. Especificamente, no estado de Sergipe, conforme o Censo 2010 do IBGE, há 3.278 pessoas que não ouvem nada: 20.108 possuem grande dificuldade e 88.376 têm algum tipo de deficiência auditiva. O indivíduo acometido pela surdez assume uma forma diferente de expressar-se, ou seja, uma comunicação peculiar pautada em sinais, gestos, expressões faciais, leitura labial, oralização, leitura e escrita (entenda-se que isto não significa que todos os surdos adquirem todos esses tipos de comunicação). Com isso, podemos afirmar que abolir o paradigma da deficiência é compreender exatamente as diferenças existentes entre os ouvintes e surdos.

O processo de construção identitária, principalmente no que tange aos aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos etc., tem sua base no fazer histórico de cada indivíduo e comunidade em que está inserido. A identidade que começa no indivíduo a partir das decisões pessoais e influências da coletividade, é considerada por Hall (2005) uma “construção móvel”, visto que depende do fazer temporal, conforme destaca:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é

apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos, ou uma confortadora narrativa do eu (HALL, 2005, p.13).

A partir dessa concepção de *sujeito pós-moderno*, cuja identidade se constrói numa *construção móvel*, que salta para o estabelecimento de um *eu coerente*, como resultado do enfrentamento dos fenômenos individuais, implica a construção da *narrativa do eu*, que retorna através dos fenômenos sociais, ou o fazer coletivo sobre os indivíduos. É com base nesses três aspectos do que se entende por identidade, apontados por Hall (1997), que serão discutidas as ocorrências e influências temporais marcadas em dado período, especialmente no que diz respeito à Educação de Surdos, pelo fato de entender que todo povo tem sua história, contudo quando se trata dos surdos, há uma lacuna não preenchida, que deixa um hiato sobre o fazer sociocultural e educacional destes, que desde os primórdios, enfrentam dificuldades de ser e existir.

De antemão, evoca-se a existência de um estranhamento sobre o fato de se fazer referência aos surdos como “povo”, e cabe denominá-los como tal, visto que os surdos constituem um povo, pois é uma classe de indivíduos com cultura e hábitos próprios, que utiliza uma língua própria, visual-espacial, como forma de comunicação e expressão, e como destaca Strobel (2012, p.106), “já está na hora de ouvir o povo surdo, sobreviventes das políticas surdas, já percorridas por muitos anos e anos de luta, contra a opressão de cultura surda e dos valores linguísticos na educação”. Nas palavras de Strobel (1998) povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.

Apesar de parecer invasivo, neste universo um tanto quanto complexo, a proposta é fortalecer a luta pela legitimação e reconhecimento da identidade desse povo. Por isso, Strobel (2008) aciona a existência do que vem a ser Cultura Surda,

Jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas (STROBEL, 2008, p.30).

Diante do exposto, sabe-se que entre os principais caracteres que diferenciam um povo de outro, está a constituição da língua que lhes permite registrar seu fazer histórico. Neste cenário, tem grande peso como requisito para a formação da identidade humana o fator educacional. Tem-se então, que a Educação institucional está permeada de acontecimentos históricos que faz significar ainda mais a sua importância para ajudar no devir humano.

Porém, cabe evocar que mesmo sendo um dos direitos universais e fundamentais na construção do ser humano, nem sempre essa educação foi pensada e executada para todos.

A preocupação em estudar os fatos, seguir e respeitar sua ordem cronológica com coerência visa apresentar um painel com os principais recortes dos acontecimentos que ajudaram a construir e formar uma identidade para os surdos, principalmente os brasileiros. Isso servirá para o delineamento da identidade surda e sua construção móvel, como sugere Hall (1997). Desse modo:

Caracterizar a Cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a comunidade surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano (BRASIL. 2005, p.40).

A gênese histórica do sujeito surdo contempla por desafios, conquistas e retrocessos, desde a promulgação de leis próprias, ao protagonismo da fala em detrimento das necessidades específicas que apresentavam, visto que por muito tempo tinha força a ideia de que o indivíduo que não verbalizasse, consequentemente não possuía pensamento. Segundo o filósofo Aristóteles, de todas as sensações, a audição era a que contribuía mais para a inteligência e o conhecimento. Os nascidos surdos eram vistos como insensatos e incapazes de razão. Sob a ótica de Hall (1997), a identidade como construção móvel se apresenta para o indivíduo surdo sob a ótica de um tratamento não digno. Os sujeitos surdos foram vistos como estranhos e motivo de curiosidade de toda a sociedade. Na religião, aos surdos era proibido receber comunhão por serem considerados incapazes de confessar seus pecados; o casamento entre duas pessoas surdas era proibido. Existiam as leis que proibiam os surdos de receberem heranças e, enfim, de exercerem todos os direitos como cidadãos, como se nota:

Toda a história dos surdos vai demonstrar as dificuldades de sobrevivência destes e as batalhas que tiveram que enfrentar para poderem então ter uma identidade determinada e sua cultura aceita socialmente. Os surdos passaram por muitas batalhas para poderem obter respeito por si mesmo como seres humanos dotados de inteligência, sentimentos e capacidade de comunicação, não a mesma que os ouvintes possuem, mas uma forma de comunicação própria e legalizada. As pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tidas como um castigo divino. Em alguns lugares do mundo, durante a idade média, eles eram tratados indignamente, postos a morte em fogueiras (durante a inquisição) ou apedrejados. Muitos eram mortos ao nascerem e outros, cuja família não tinha coragem, eram escondidos e passavam a vida sem a sociedade saber de sua existência, em outros lugares do mundo, como o Egito, os surdos eram tratados como deuses, pois estes serviam de

intermediários entre os Faraós e seus deuses. Já a Igreja Católica, não os via como seres de alma imortal, pois acreditavam que para isso ser possível devia proferir os sacramentos exigidos pela igreja. O casamento entre surdos era proibido pela igreja, bem como o recebimento de heranças e outros direitos devidos aos cidadãos normais (STROBEL, 2007 apud LIMA et al., 2014, p.10).

Todavia, nos diferentes tempos e sociedades, no que tange ao processo de educação de surdo teve significados, funções e sentidos distintos à forma natural que deveria ser a aprendizagem do sujeito não ouvinte. As civilizações, por exemplo, como a grega e a romana, não consideravam os surdos como pessoas competentes e, por isso, eles eram isolados do meio social sob o argumento de que “o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolva sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos” (STREIECHEN 2012, p.13).

Conforme o trabalho de Cabral (2005), é possível apresentar uma cronologia dos principais acontecimentos e agentes históricos que culminaram na construção da identidade móvel do povo surdo. O autor em tela destaca que do Século XIV ao Século I A.C., os surdos foram desprovidos do direito à instrução escolar e, em várias civilizações e povos, foram submetidos a tratamentos precários. Envolvido em dilemas entre a fé, a razão e a ciência, não havia preocupação quanto ao diagnóstico preciso do problema da surdez, por vezes relacionada a doenças mentais. No Egito os surdos foram considerados não educáveis, e desde a visão do Torá Hebraico, às colocações de pensadores como Sócrates, e médicos como Hipócrates, a falta de audição estava associada à falta de pensamento, que de acordo com o segundo, seria ocasionada por problemas cerebrais, ou por que não dizer, mentais, como apontava o médico romano, Celsius. (CABRAL, 2005, p.01)

Ainda em relação à história mais remota do povo surdo pelo mundo, Cabral (2005) indica uma mudança de pensamento a partir do Século I, quando influenciados pelo pensamento cristão, já se propagava a possibilidade de salvação para os indivíduos surdos, e mesmo em meio a uma visão religiosa, mística ou sobrenatural, testemunhava-se posteriormente. Não em termos integrais, mas fica evidente uma projeção da inserção dos surdos nos espaços antes desprovidos. Girolano Cardano (1501-1576) em sua pesquisa foi quem suscitou a discussão de que a surdez não estava atrelada a problemas mentais, era mais um barreira à aprendizagem do que condição mental. Nesse interim, Cabral (2005) evoca a contribuição de Pedro Ponce de León (1520-1584) o qual registrou um esboço do que seria uma educação formal para indivíduos surdos, cujo principal objetivo era o ensino para o

exercício do direito à transferência de bens e heranças, signo do modelo patriarcal, destacou que além de aprenderem dactilografia, escrita e fala os surdos à época, tiveram acesso à aprendizagem de diferentes idiomas, maior participação na liturgia católica. Apenas em 1561, com Gabriele Fallopio, houve uma preocupação em detectar as intercorrências anatômicas, com possíveis causa para a surdez, registrando-se a anatomia da membrana timpânica, descobrindo-se a cóclea. (CABRAL, 2005, p.01)

Dando um salto histórico, a análise, à luz do apontamento do processo historiográfico sobre estudos surdos, requer, mesmo que subjetivamente, a autorização do povo surdo e toda comunidade surda³ para adentrar na memória histórica desta nação de não-ouvintes, que no âmago de sua luta por direito à sua língua natural, teve que conviver com o amargo embate entre a imposição do oralismo, marca das impressões da “narrativa do eu”, ou atuações externas sobre o indivíduo, versus a língua de sinais, que seria de maneira natural, caso houvesse a aprendizagem inicial o indicado para a construção do “eu coerente”.

Tal qual os entraves apontados na história geral, no Brasil não foi diferente, por muito tempo os surdos estiveram expostos a situações que talvez foram típicas em países colonizados, visto que assim como em outros países, o Brasil teve sua base educacional sob a égide de uma educação religiosa restrita a um grupo, onde era forte a “centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo, permaneciam como ingredientes culturais fortes”, como dispõe Paiva (2000, p. 56), marcado assim por uma cultura escravista alongada, e por uma sucessão de experiências de poder pouco interessadas em incorporar efetivamente o povo surdo às conquistas contemporâneas no campo do pensamento, da ciência e da técnica.

Todos os grupos minoritários, o ‘surdo, cegos, fracos, idiotas e gagos’ (Santa Catarina, 1914a, p.41) era visto com base numa visão clínica como um deficiente, ou seja, com uma patologia que o impossibilitava de receber instrução pública, porém, somente no final do século XX, no Brasil “estabeleceu-se um movimento de inclusão de crianças com deficiência na educação básica, que vem se desdobrando” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p.169).

Dentre os marcos históricos para o destino do povo surdo destaca-se, no ano de 1880, no período de 06 a 11 de setembro, o Congresso Internacional de Milão, na Itália, dirigido por

³Espaços de partilha linguística e cultural presentes em milhares de cidades do mundo, que reúnem Surdos e ouvintes – em geral, usuários de línguas de sinais – com interesses, expectativas, histórias, olhares ou costumes comuns. (MOURA, 1996)

professores de Surdos, especialistas ouvintes na área de surdez, sendo todos defensores do oralismo puro, onde ficou acordado oficialmente a proibição e abolição da língua de sinais.

No dia 11 de setembro de 1880, o Congresso de Milão votou, por 160 votos contra 4, a favor da exclusividade dos métodos oralistas na educação dos surdos. Entre os associados, essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o "11 de setembro" deles, quando desabaram as torres gêmeas da cultura da linguagem dos sinais --a do método misto e a do método manualista para a educação dos surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida da linguagem dos sinais (RÉE, 1999, p.02).

A partir desse evento os surdos foram subjugados às práticas dos indivíduos ouvintes, ou da comunidade *ouvintista*, como é denominada nos estudos surdos. Legitimou-se que apenas a língua oral deveria ser aprendida, sendo a língua de sinais considerada como prejudicial para o desenvolvimento dessa criança. A *oralização* passou a ser o principal objetivo da educação da criança surda e para que houvesse domínio era preciso passar pelo processo de reabilitação da fala e treinamento auditivo com a intenção de “curar” o surdo.

As consequências dessa filosofia educacional, o oralismo, podem ser observadas por meio dos resultados de pesquisas e do esmagador fracasso acadêmico em que o surdo está inserido. Segundo Sacks (1990:45), o oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje são iletrados funcionais (BRASIL, 2005, p.56).

Predominava uma verdadeira higienização dos sujeitos na tentativa de normalizá-los. Em um sistema capitalista, esse controle dos corpos está associado ao “corpo enquanto força de produção, força de trabalho”, como coloca Foucault (2006, p.80).

Nascer com qualquer tipo de deformidade numa sociedade mercantil que prezava a ‘perfeição’ era motivo para confinar esses sujeitos ditos “anormais” e, por conseguinte ‘perigosos’, em instituições próprias, para que fizessem o possível para disciplinar seus corpos para determinada força de trabalho. Reformas importantes foram realizadas por intelectuais na década de 20, na tentativa de superar a educação tradicional, conservadora, de cunho confessional, que havia predominado no país ao longo de sua experiência como colônia de Portugal e também como império.

Contudo, em meio a esta transição histórica, os surdos não tinham espaço social neste período, ainda estavam no anonimato, no sentido de que pouco se conhecia e se trabalhava em prol da inclusão desses indivíduos. A institucionalização do ensino seria o

início para um modelo pedagógico que contribuiria com a inserção do surdo nas primeiras letras a partir da secularização.

No Brasil, a história da educação formal dos surdos em 1855, é iniciada com chegada do médico francês Hernest Huet a convite do imperador D. Pedro II com a intenção que fosse trazido o modelo europeu para a escolarização dos surdos; assim foi fundada em 1857 a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Rio de Janeiro.

Com as palavras de Souza (2014, p.25), entende-se que o posicionamento dos ouvintes com o povo surdo, surgiu não apenas como uma proposta de recuperação dos danos históricos sofridos pelos surdos, mas porque está embasada na “visão higienista do século XIX que influenciou na concepção de escola e de aluno, interferindo assim na cultura da escola, nos currículos, e na arquitetura dos edifícios escolares”, ou seja, era difícil pensar uma escola onde os surdos estivessem integrados aos indivíduos que eram enxergados como ‘normais’. A autora apenas confirma como o pensamento educacional da época era precário, marginal e excludente. O processo de educação do período imperial já indicava um “interesse” pela inserção dos surdos no processo educacional, ainda que tardia. Aos poucos, novas ideias foram trazidas da Europa, numa vertente laica, liberal e positivista; a ação do imperador D. Pedro de trazer Huet, representou um salto qualitativo para a educação de surdos, visto que por meio de seus projetos seria implantado o projeto de escolarização dos ‘*surdos-mudos*’.

Na perspectiva de Souza (2014), um fato pertinente foi o ‘duelo’ entre os políticos, filantropos e adversários, Horace Mann e Samuel Howe, sobre o uso dos sinais. Em 1844, Mann visitou escolas na Prússia, Saxônia e Holanda, observou a linha oralista e se espantou com os surdos que podiam falar. A partir daí devido ao relatório realizado por Mann, o Conselho da Escola Hartford enviou um representante à Europa para verificar a situação da educação do surdo em alguns países. Verificou-se que os professores usavam fala e sinais, e que a fala da maioria era inteligível, apesar de muito tempo ser gasto com este treinamento. Do outro lado estava Howe que insistia na necessidade de oralizar os surdos, por acreditar que com a educação de sinais, os surdos ficariam segregados. Contudo, Horace Mann, declarou que o modelo serviria como ‘espelho’ para o programa de reforma de instrução para o Brasil, para tanto, trouxe contribuição para os grupos minoritários quando diz,

O ensino de cegos, mudos e surdos, na maneira de despertar a centelha da inteligência que se esconde no espírito do idiota, e, na obra mais sagrada de

reformatar crianças abandonadas e desprezadas, a educação mostrou o que pode fazer, mediante gloriosas experiências (MANN, 1963, p. 98).

Para Souza (2008), Mann foi ícone referencial de vários reformistas, dentre eles, Tavares Bastos, que segundo Souza (2012, p.97), “apreciava o sucesso do empreendimento realizado por Horace Mann, em Massachusetts”, sobre a reforma do ensino público alcançados pelas *common school*⁴. Nesse período houve uma ruptura extrema no processo da educação dos surdos com o resultado do II Congresso de Milão, em 1880, quando foram aprovadas duas resoluções que influenciaram as discussões do temário: primeiro, definiu-se que a fala era incontestavelmente a única maneira de incorporar os surdos-mudos na sociedade e que o método oral deve ser utilizado puramente. Com isto, o método combinado, no qual eram usados tanto os sinais quanto o treino da língua oral foi abolido.

Ainda com base em Souza (2008), em vários momentos, a história do povo surdo se funde a linha cronológica de criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES, o qual tem um papel importante nos embates, rupturas e conquistas dos surdos. O construto histórico do referido Instituto tem contribuído para a formação da identidade surda e especialmente, propor formas de incutir no público-alvo o sentimento de pertença, e autoafirmação, além de sensibilizar a academia e a sociedade em geral, sobre a importância de executar a LIBRAS como fora instituída, a segunda língua oficial do Brasil. O INES, antigo Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, foi a primeira escola para atendimento dos sujeitos não ouvintes implantadas no país, e paralela ao seu estabelecimento, é preciso evocar uma figura de destaque que corroborou para o reconhecimento da língua de sinais e da inclusão do surdo no espaço escolar, o médico sergipano Tobias Leite:

Nasceu em Riachuelo, Sergipe, e foi uma figura importante na segunda metade do século XIX, gozando da estreita amizade do imperador D. Pedro II. Blake (1902, p. 203) informa (1902, p.302) que, como médico, trabalhou para socorrer os afetados pela febre amarela em sua época. Porém, seu principal papel, sem dúvida, foi o de estruturar a primeira escola de surdos brasileira, sendo responsável pelo alvorecer de uma bibliografia nacional a respeito da educação de surdos. Bittencourt (1912, p. 168), ao descrever suas características físicas e morais, apontou-o como um homem de talento, de grande saber e probidade exemplar, baixo na estatura e forte na compleição, que disse ao representante do presidente da República, no dia em que, naquele Instituto, inaugurava-se o retrato do monarca deposto: Este Instituto foi fundado por Pedro II, com escassos recursos do seu bolsinho, amparando-o sempre contra a ignorância de muitos, protegendo-o contra a má vontade de alguns (SOUZA, 2008, p.50).

⁴ Escola pública nos Estados Unidos durante o século XIX. (SOUZA, 2012 [Tradução pessoal]).

Por sua atuação na direção do Instituto, sediado no Rio de Janeiro, Tobias Leite teve seu trabalho reconhecido, colocado em evidência a partir dos escritos de Souza (2014). O trabalho do sergipano hoje também se confunde com a luta e as conquistas dos indivíduos surdos, visto que apenas com a instituição da referida escola as luzes começaram a iluminar as mãos do povo surdo. A partir deste ponto, percebe-se o delineamento de uma possível implantação do modelo de educação pública como direito garantido a todos. Sobre este aspecto, Souza (2012), ajuda a refletir:

Ao partir do princípio de que o ensino público deveria ser universal, gratuito e obrigatório, verificava que a administração pública brasileira não dispunha de numerário suficiente para realizar um dos deveres que, por lei, lhe cabia: estender o direito de acesso à escola pública aos brasileiros em geral (SOUZA, 2012, p.64).

Como já foi apontado neste texto, Souza (2012), retoma a visão do problema da colonização portuguesa, quanto à causa do atraso brasileiro; a educação dos surdos assim como a educação dita formal, regular, foram vítimas de um mesmo problema. Um salto histórico, com poucas ações foi dado, e apenas com o fim da era Vargas, o país vive um período de democratização, com experiências político-pedagógicas, que serão interrompidas com o golpe de 1964, retomando-se uma sensação de estabilidade a partir do fim da década de 1970, e ao longo da década de 1980, quando os trabalhos de base, junto aos setores populares das periferias urbanas e das zonas rurais ganharam impulso, especialmente com as mudanças trazidas pela Igreja Católica progressista e aliadas. A Constituição Federal de 1964, já trazia alguns artigos que asseguravam o direito à educação para surdos. Da mesma forma, a Constituição de 1988 traz alguma contribuição, enfatizando a importância das culturas diferentes que compõem a nossa sociedade, reconhecendo assim, a cultura surda. Em 1996, com a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), por meio de algumas inovações, criam-se perspectivas legais para a educação dos alunos surdos.

Apesar de avanços ocorridos na educação de surdos, como a árdua trajetória para alcançar os direitos legais, no que se refere à lei 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005, que a regulamentam, ficam evidentes as mazelas inerentes a falta de profissionais bilíngues para todas as instituições públicas e privadas no que tange a uma formação bilíngue de qualidade para o sujeito surdo, que efetiva o que prevê a lei, ou seja, o uso da Língua Brasileira de Sinais como L1 – a língua natural do povo surdo, e Língua Portuguesa como L2 – a segunda língua na modalidade escrita. O citado Decreto traz no seu Art. 14, já mencionado nesse texto:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005).

Por volta do século XX, já se observava que a prática do oralismo era ineficaz, trazendo para os surdos outras conotações, pois eram rotulados como deficientes intelectuais. Contudo a partir da década de 1960 deste século a forma de comunicação dos surdos passa a ter status de língua, notadamente, com as pesquisas do linguista americano, William Stokoe, que fez uma retomada dos sinais realizados pelos surdos, como uma língua legítima que tem uma estrutura inerente ao povo surdo. Com várias pesquisas realizadas após a importantes contribuição de Stokoe (1960), e posteriormente, outros pesquisadores aqui no Brasil, Ferreira Brito (1995), Quadros & Karnopp (2004), Moura, Lodi e Pereira (1996) certificam que a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, possui todas as características e estrutura gramatical de quaisquer outras línguas orais tais como: versatilidade e flexibilidade; arbitrariedade; criatividade/produtividade e dupla articulação. Portanto, no final do século XX e início XXI, é importante reconhecer que mesmo de maneira tímida, algo já foi feito. Hoje, não há dúvida que a inserção significativa do surdo na sociedade para que tenha uma formação social, política e cultural, deverá partir do direito a valorização da sua língua natural – a LIBRAS.

O surdo precisa ter sua representatividade atuante em todos os artefatos desenvolvidos na sala de aula, seja na arte, na linguagem e na literatura. Essa dinâmica de representação dá significado à identidade surda, inclusive no contexto da literatura, por entender que:

[...] a representação envolve produzir significação forjando elos entre três diferentes ordens das coisas: o que podemos geralmente chamar de o mundo das coisas, pessoas, eventos e experiências; o mundo conceitual; os conceitos mentais que levamos em nossa mente; e os signos, arranjados nas línguas que "significam" ou comunicam estes efeitos (HALL, 2010:61).

Para o desfecho do temário fica aqui tratado, por trazermos a questão dos livros infantis, quando diz que “lendo-os, **sinalizando-os** (adaptação nossa), as crianças, longe de ser presas de uma reprodução mecânica do social ou da obediência, conheciam sua sociedade num movimento de assimilação revestido de fantasia” (LEÃO, 2007, p.80). Uma sociedade justa e igualitária está, terminantemente, dependente de uma escola que saiba lidar com os determinismos sociais e culturais que insistem em calar a “voz” dos grupos minoritários.

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS INERENTES A LITERATURA: INTERFÊNCIAS NO ‘SER SURDO’

Nesta seção, o diálogo com alguns pensadores clássicos da sociologia nos ajuda a compreender e exercitar uma leitura crítica acerca de situações comuns ocorrentes no âmbito escolar. O ato de ler e “ouvir” histórias são ações que não apenas favorecem a um momento de entretenimento, como também a um aprendizado que pode ser extraído dos enredos vistos, como nos contos de fada onde os acontecimentos vividos pelos personagens heróis e vilões são pertinentes para o amadurecimento e construção de conceitos, tais como: o certo e o errado; o feio e o bonito; a individualidade e o individualismo, entre outros. Segundo Nobeit Elias (2007, p.73), “a boa leitura, traduzida como a correta assimilação das histórias, já era, por si só, o indicativo de um maior domínio das emoções, portanto do amadurecimento na estrutura do autocontrole”.

Antes da escrita, as histórias contadas nas línguas orais eram transmitidas oralmente. Era muito importante que as pessoas guardassem na memória as histórias para que pudessem transmitir às futuras gerações, toda a fantasia e conhecimento presentes nessas histórias. Em geral, as pessoas mais velhas eram aquelas consideradas mais sábias, uma vez que acumulavam mais conhecimentos, experiências e histórias. Com outras formas de registros, como a escrita, tornou-se possível registrar todas as histórias para que não corressem o risco de dissiparem-se da memória. Com isso qualquer um que deseje, crianças, jovens, adultos ou idosos, podem conhecer diferentes histórias referentes a inúmeras culturas. Sendo a escola um espaço onde as trocas sociais permeiam, de forma dinâmica, dentre várias formas, como na própria escrita, na leitura, e principalmente a partir de maneira bem natural através da linguagem, seja oral ou visual.

O ato de contar histórias é um hábito tão antigo quanto à civilização e esteve presente em diferentes culturas, atuando como um dispositivo para a aprendizagem de forma lúdica e afetiva. Acontecia em “serões” noturnos. Essa era a diversão da época, quando não havia luz elétrica, TV, cinema. Com o surgimento de escolas abertas a todos e a transferência de um número maior de famílias para os centros urbanos, o velho hábito de contar histórias correu o risco de desaparecer (HESSEL; KARNOPP, 2009, p.13).

O campo que vem permitir e solidificar toda essa dinâmica cultural não seria outro senão a escola. Todavia, esta pesquisa tende a discorrer e refletir sobre algumas inquietações, tais como: Por que, apesar de sabermos da valia que tem o uso da literatura para o progresso

do aluno surdo, ela geralmente não está presente nas salas de aula onde há alunos surdos matriculados? Qual seria o conceito dado a esse campo social de que o surdo faz parte? Quais *habitus* estão sendo socialmente constituídos neste campo chamado escola?

Tentar responder a essas indagações nos faz repensar qual capital cultural está inserido na escola. É possível notar com clareza que a metodologia utilizada nas escolas é pensada em sua quase totalidade para ouvintes. Todas as atividades e eventos realizados no espaço de ensino e aprendizagem terminam não efetivando, significativamente, a participação dos alunos com surdez. O fato de o surdo ser minoria em um espaço de aula onde a língua hegemônica é a oral-auditiva, acaba sendo desmerecida a forma de comunicação para o mesmo, a qual é sua de direito reconhecido pela Lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

As narrativas usadas na escola não contemplam os grupos vistos como minorias, como os negros, os cegos e, certamente, que os surdos também, por fazerem parte dessa estatística, sofrem por conta dessa descriminalização, que lhes pode ser chamada de violência simbólica. Não se trata de uma afirmação infundada ou mera especulação; e visivelmente podemos analisar a literatura abordada na escola, onde os livros não retratam a cultura surda, impossibilitando o sujeito surdo de desenvolver a sua subjetividade de forma lúdica; assim, contribui, severamente, para o não desenvolvimento linguístico espacial e temporal.

Percebe-se toda a evolução histórica em nosso processo de construção identitária antes mesmo da escrita; assim, é possível afirmar que as histórias transmitidas oralmente de geração em geração contribuem para o desenvolvimento da linguagem de todas as comunidades, inclusive nas comunidades surdas. Não apenas os ouvintes como se pensava antes, mas todo sujeito precisa do meio em que está inserido e, imprescindivelmente, um contato com os seus pares, para que possa construir sua identidade a partir das diferentes relações que essa convivência certamente irá permitir. De acordo com Silva:

A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (SILVA, 1998, p.58).

Tratando-se dos sujeitos surdos, é cabível falar das identidades surdas, a qual é apresentada de forma peculiar por tratar-se, não apenas do fato de possuírem uma língua diferente, mas, sobretudo, do fato de uma alteridade que está vinculada à linguagem. Perlin (1998), escritora surda, afirma que “a linguagem não é um referente fixo, pois é construída a

cada interpelação feita entre sujeitos”. Com isso entendemos que a constituição da identidade está intrinsicamente ligada ao meio em que o sujeito está inserido e, conseqüentemente, aos artefatos que lhe são oferecidos. Com isso é possível afirmar que as narrativas produzidas e reproduzidas pela/na escola ajudarão na formação identitária do sujeito surdo. Conforme Perlin (2004):

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam seu corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (PERLIN, 2004, p.77-78).

Hall (1997) fala de uma concepção de identidade que é pertinente para o propósito dessa pesquisa que é a do sujeito sociológico.

A noção do sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 1997, p.11).

Nessa perspectiva fica evidente o poder que há nas relações sociais para a formação do ser humano, portanto, essas relações de poder estão sendo manifestadas dentro dos espaços educacionais. Apesar das conquistas alcançadas pelo surdo no que se refere ao direito a uma Educação Bilíngue, temos resquícios de uma pedagogia com elementos pensados para um público ouvinte. Essa presença ocultada no contexto da educação de surdos de uma pedagogia puramente surda, poderia chamar para um conceito trazido também por Bourdieu (2009, p.33) que seria a *violência simbólica*: “a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente”, ou seja, o surdo por vezes não é visto como um sujeito que tem uma cultura própria; as aulas e os materiais didáticos não são preparados e pensados com base na experiência visual; o professor e os colegas muitas das vezes não sabem Libras, e assim sua comunicação restringe-se ao intérprete apenas e, conseqüentemente a literatura que circula não traz qualquer significado cultural para o surdo; enfim, não há como o aluno com surdez se identificar em narrativas completamente pensadas e elaboradas para ouvintes. Tais instituições exercem domínio sob estes espaços assumindo um caráter de superioridade da cultura majoritária, a ouvinte, em detrimento da cultura surda.

O que vemos no âmbito escolar é uma violência simbólica expressada por uma imposição dissimulada e legitimada, a qual vem sendo fortalecida por uma cultura dominante, reproduzindo as relações sem um significado. Charlot (2002) evidencia que:

A violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação, que de certo modo toda agressão é violência na medida em que usa a força. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema. Todavia, a violência será bem mais provável na medida em que a palavra se torna impossível (CHARLOT, 2002, p.432-443).

Pensando no conceito de campo do sociólogo Bourdieu, sabe-se que a escola se constitui um campo que, como qualquer outro, delimita suas regras e, consequentemente, os seus agentes, dos quais quero destacar os professores, ocupam posições e agem em prol da ideologia deste espaço que determinará as ações dos alunos em função das regras que estão delimitadas dentro do campo de ação. No âmbito dessa panorâmica temos a escola como um agente dominante da cultura que procura estabelecer uma posição superior a partir de seus bens culturais. E assim, ao pensar no aluno surdo que é inserido numa cultura dominante, onde é “convidado” a fazer parte sem que tudo isso lhe tenha algum significado em virtude de um discurso propagado por um sistema de inclusão que evidentemente o exclui, onde sempre haverá os dominantes e os dominados. Nogueira nos traz em sua obra, Bourdieu & a Educação, que:

Seja em relação a um campo específico, seja no âmbito da sociedade em geral, o que é preciso notar é que os produtos simbólicos seriam classificados e hierarquizados: alguns seriam tidos como vulgares ou, simplesmente, inferiores; outros, como distintivos ou superiores. Essas classificações incidiriam não apenas sobre os bens culturais num sentido mais estrito, como música, arte ou literatura, mas sobre todas as representações e práticas cotidianas [...] (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2006, p.40).

Como exemplo temos a carência de uma literatura que contemple representações dos surdos, artefato que é de suma importância para o fortalecimento da cultura surda, que identifica a surdez como presença de algo e não como falta. Apesar do discente surdo não mais ser obrigado a ser oralizado como ocorrido durante o século XIX e a primeira metade do século XX, ainda é pertencente à classe dos oprimidos, pois passa a ter que agir e pensar pelo viés de uma cultura ouvintivista que é socialmente construída pela escola que parte de um sistema de aprendizagem pautado quase que em sua totalidade na linguagem oral. Segundo Bourdieu (1979) são ações que não são constituídas conscientemente, e sim, as estruturas sociais de que fará com que esses *habitus* se naturalizem a ponto de que o povo surdo passe a

acreditar que o seu sucesso está realmente vinculado àquela forma de ensino que implicitamente associa que a falta da linguagem oral é sinônimo de falta de intelectualidade.

Em todo esse processo de manifesto incutido nas salas regulares de ensino, nas quais o surdo deve estar, com base no Decreto 5626/2005, quando diz:

[...] escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Art. 22, Inciso II).

Existe uma lacuna no que tange à parte “*cientes da singularidade linguística dos alunos surdos*”, pois o que percebemos é que o capital cultural ocorrente nas escolas, apesar das conquistas alcançadas pelas comunidades e associações surdas e, mesmo com a presença de surdos neste espaço, é pensado e construído para ouvintes quando o que é visto é uma naturalização da oralização com um caráter de superioridade sob a língua de sinais.

É notória a influência que há no processo de desenvolvimento social, cultural e da linguagem quanto às representações sociais no espaço escolar. Tratando-se do sujeito em análise, ou seja, o surdo, todo esse processo de representação até a legitimação de um povo pertencente a uma cultura própria está implicado por episódios históricos que restringiram ao surdo à falta de acesso à educação, e o direito de exercer a sua comunicação natural, que deveria ser por meio de sinais, e não pela imposição obstinada do oralismo.

Por séculos, o surdo viveu em um meio social que lhe negou o direito de ir e vir, direito de agir como um ser pensante, pois lhe foi retirado o maior valor de interação numa sociedade: a língua. Por conseguinte, ter-se-ia sido obstruído sua vivência com diversos artefatos culturais, como a inserção na realidade através do mundo imaginário que a literatura poderia ter lhe proporcionado.

Sabe-se que a educação de surdos no Brasil teve importantes ganhos com a promulgação da Lei 10.436/ 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil; da Constituição de 1988 que, em seu Art. 205, onde declara incisivamente que “a educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ocorre que a realidade para o povo surdo foi contrária ao Art. 205. Durkheim

(1967) nos faz refletir sobre o “quem estabelece os ideais e os princípios da educação”, ao afirmar que:

Na verdade, porém, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação do qual não podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as velocidades dos dissidentes. (DURKHEIM, 1967, p.91).

Afirmar que a linguagem é um processo inerente à formação psíquica e sociocultural, e, sobretudo, inata ao ser humano é de uma notoriedade legitimada, fundamentada por diversos estudiosos da área, como Vygotsky (2008) que afirma: “a linguagem está presente na mais tenra idade”. O presente texto será desencadeado a partir da discussão sobre como se processa a inserção do sujeito surdo no âmbito escolar quando comumente vemos a prevalência de uma comunicação que não só difere linguisticamente como também é permeado por uma linguagem pautada na cultura ouvinte. Essa ação comunicativa textual é fomentada, conforme esclarece Habermas (1991):

As linguagens e os vocabulários, no seio dos quais interpretamos nossas necessidades e explicitamos nossos sentimentos morais, têm que ser porosos uns em relação aos outros; não podem estar enraizados em contextos fechados monadicamente e intransponíveis a partir de dentro de tal forma que aprisionem os sujeitos que neles nasceram e foram socializados (HABERMAS, 1991, p.208).

Em análise dessa citação de Habermas (1991), de sua obra ‘Teoria do agir comunicativo’, na qual trata do significado e da importância da ação comunicativa, apesar das diferenças e sabendo que as ações de comunicação são movidas por interesses próprios, verificamos que é preciso haver uma negociação para que se chegue a um consenso ao pensar na situação do aluno surdo numa escola regular, que tem como comunicação majoritária, a língua oral-auditiva. Fica evidente a ausência das regras afirmadas por Habermas (1991) que garantem uma comunicação com sentido social e cultural para o surdo.

Essa comunicação, mesmo com a presença do intérprete, sofre fragmentações claramente acentuadas pelo descaso de um processo intercultural que deveria ser natural, no caso de uma sala de aulas, composta pela cultura ouvinte e pela cultura surda, que, possivelmente, acarretará “patologias sociais e culturais”, como: inteligibilidade, por não trazer nos processos de ensino e aprendizagem, a experiência visual, que é um fator

determinante na aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo; outro, seria a veracidade, pelo fato de que o ensino não parte de elementos inerentes à cultura surda, enfim, a intersubjetividade que se dá pela linguagem, estará comprometida de forma negativa, pois a mesma ocorre a partir da interação entre os pares; para o surdo não é diferente, na perspectiva de Habermas (1991).

Nesse sentido, todo sujeito está apto para o processo natural da linguagem, mas para que isso aconteça, é preciso de um ambiente propício que contribua para que as ações comunicativas sejam permitidas de forma natural. Este processo é essencial para a formação das identidades das pessoas e sendo assim, não seria diferente com as pessoas surdas que apenas carregam diferenças linguísticas e culturais. Contudo, é possível verificar que isto ocorre com algumas ressalvas quando se trata do aluno surdo inserido numa classe regular, para que assim atenda a uma política de inclusão, como trata o inciso I, do artigo 22, do Decreto 5626/2005, que diz que deve ser garantida na educação básica, a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização *de “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”*.

Todavia, o que ocorre é uma discrepância linguística, onde a língua majoritária é a oral auditiva muitas vezes utilizada em detrimento da língua de sinais, por se tratar de uma forma de comunicação para um grupo composto por uma minoria. Enfim, o que é visível é uma escola revestida por uma pregada democracia, conduzida por um segmento cultural arbitrário.

Faz-se necessário entender os determinantes históricos e sociais da ideologia que está sendo incutida na escola, que por sua vez contribui para algumas formas de exclusão. Mas como a escola que seria um espaço de inclusão poderia fomentar algum tipo de exclusão? Falar da Educação dos Surdos exige entender com clareza toda a trajetória percorrida pelos surdos, sendo relevante destacar dentre vários fatos históricos ocorrentes, o Congresso de Milão em 1880, a partir do qual, fica acordado que o aluno surdo deveria aprender a oralizar e as línguas de sinais passam a ser proibidas impetuosamente no espaço escolar. Hoje, tratando-se de um momento em que há uma legislação, a lei 10.436/2002, que garante uma educação bilíngue permeada por elementos da cultura surda, indagamos: o que leva a escola permitir que uma cultura tenha visibilidade e atuação em detrimento de outra?

Evidentemente que as intempéries ocorrentes é um ponto que precisa ser pensado e mobilizado para que se possa compreender alguns processos e desfechos existentes no âmbito escolar, a partir, por exemplo, dos efeitos da globalização e sua relação com o Estado e a

Educação. Com base no trecho retirado do livro intitulado “Globalização e Educação – Perspectivas Críticas”, de Burbules e Torres (2004, p. 19), quando diz que “*reflete-se em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes*” (grifo nosso), chamamos a atenção para uma eminente problemática sobre o tipo de ensino e de aprendizagem que os professores estão sendo formados; quanto a função social da escola dentro deste tipo de formação; e sobre quais ideias globalizadas são pensadas para o aluno surdo pertencente a uma modalidade linguística totalmente diferenciada.

Tentar encontrar resposta (s) para essas incertezas requer uma análise dos interesses incutidos nas instituições, ou seja, das reproduções sociais que estão presentes na escola. Os autores citados no parágrafo anterior chamam a atenção para que se estude “sobre as respostas locais para defender a educação pública contra a introdução de mecanismos de mercado para regular as trocas educacionais”; o que é reproduzido na escola em detrimento do sentido social e cultural para com a realidade em que está inserida.

O que percebemos é que a escola vem exercendo a função social de garantir sua autorreprodução, privilegiando um ensino segregador, reprodutivista, elitista e, assim, a perpetuação das estruturas sociais. Percebe-se que esses fatos estão atrelados à formação dos professores, que deveria estar pautada num sistema igualitário, autônomo que erguesse a bandeira emancipatória, e não nesse universo sombrio que vem crescendo assustadoramente na figura de uma capa como ‘lugar para conhecimento’, mas a Sociologia da Educação nos faz refletir que é também um lugar de *poder e interesses*. É notório que essas situações ocorrem na escola e que vêm sendo fortalecidas pela própria formação docente, contribuindo para uma pedagogia elitista. O sistema de ensino está envolto na reprodução de um capital cultural arbitrário.

A maior intenção deste estudo é refletir sobre as relações existentes na escola e no fazer pedagógico, no que se refere ao uso da literatura numa sala de ensino regular, pois como aborda Bourdieu (1989), a escola não ensina e avalia com critérios universalistas, e sim, em função de um caráter reprodutivista e legitimado por um domínio exercido pelas classes dominantes. E tudo isso tende a implicar na formação identitária desse sujeito surdo que está inserido nessa atmosfera onde circula uma gama de gases inerentes a uma única cultura, que seria a de ouvintes que, ratificando o pensamento bourdieusiano, seria nomeado de arbitrário cultural. Há uma sobreposição de uma cultura sobre a outra; a cultura surda termina tendo um espaço no acervo de ações como eventual, quando deveria estar eminentemente articulada nesse processo educacional como acontece, em tese, com a cultura ouvinte.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E FUNCIONALIDADE PARA OS SUJEITOS SURDOS

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995).

Definir letramento, especialmente na arena literária não é uma tarefa fácil, primeiro porque suscita questões de desenvolvimento das habilidades comunicacionais e principalmente pelo fato de que esse processo está intrinsecamente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, que darão funcionalidade para o porquê de aprender a ler e escrever. Por esses aspectos, autores como Cosson (2009), destacam a necessidade de diferenciar Alfabetização e Letramento; sendo a primeira um processo específico que diz respeito à apropriação do sistema de escrita que possibilita ao educando o domínio dos códigos convencionais alfabéticos e ortográficos; formar um indivíduo dito letrado, reza o contato com diferentes manifestações da escrita no âmbito escolar e na própria sociedade, tais como, avisos, rótulos, placas, revistas, bulas de remédio, embalagens, entre outros, e a partir daí, inúmeras possibilidades e oportunidades de uma efetiva participação nas práticas sociais envolverão tanto a escrita quanto a leitura de contos, poesias, livros científicos e tantos outros que impliquem a formação do letramento.

Em suma, a nossa pesquisa está pautada no letramento literário, porém, faz-se necessário esta compreensão inicial do que seria basicamente o conceito dado à letramento. O letramento literário com base em Cosson (2006), implica a alunos ouvintes do ensino médio no caso de sua experiência uma literatura com a sua verdadeira essência: que seria o de simplesmente ler para encontrar prazer e atribuir seus significados. Cosson assegura conforme sua experiência como professor que a literatura por muitos educadores, gestores e alunos é vista como:

[...] um saber desnecessário. (...) um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. (...) apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante (COSSON, 2006, p.10).

Para o alcance do processo de letramento literário, o educador precisa pensar e planejar situações significativas de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e respeitar suas especificidades. Com o aluno surdo, por exemplo, os textos precisam ser bem ilustrativos, pois a experiência visual faz parte da sua forma peculiar de aprender. Quanto à postura do docente Freire (2003) propõe que:

(...) o papel do educador não é falar propriamente ao educando, sobre sua visão do mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (FREIRE, 2003, p.65).

Ao se tratar do surdo, os requisitos para proporcionar letramento literário, além de todas as especificidades exigidas por terem outra modalidade linguística, há algo que compromete que a construção do letramento ocorra de forma mais natural e rápida, que é a lacuna existente na formação da sua linguagem. Geraldi (1984) na obra, O texto na sala de aula, afirma que “a linguagem é vista como um lugar de interação humana (...)”, porém, 95% do povo surdo, nasce em famílias de pais ouvintes e tendo a sua volta parentes e amigos ouvintes também, sendo assim, esta interação fica comprometida, já que a surdez impede o surdo de conectar-se efetivamente com o mundo onde a primeira e mais forte manifestação da linguagem é a fala. Já o surdo que convive num lar com pessoas surdas, desenvolve-se naturalmente com seus pares. É possível afirmar que os textos literários possuem um papel diferenciado dos demais textos que assumem uma estrutura hegemônica, pois os literários são imbuídos de emoção e prazer que levam o leitor a desenvolver habilidades que o ajude a compreender, e assim, torna-se inserido no contexto sociocultural. Candido (1972) afirma que esta prática dada aos textos literários tem uma função transformadora, pois:

Mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 1972, p.4).

Longe talvez do que pensamos e aprendemos, a literatura ocupa uma relevância para o processo de aprendizagem. A escola, por sua vez, tende a colocar o ensino da literatura como um saber secundário, colocado como se fosse apenas um campo da língua portuguesa, reduzindo assim a sua plenitude como uma arte que não só abarca a leitura, a história literária,

como também o desenvolvimento das habilidades linguísticas a partir de uma compreensão e envolvimento literário que torne o ensino significativo, ou seja, além das práticas escolares comuns. A proposta de incitar um trabalho com o letramento literário com vistas no Atendimento Educacional Especializado pensado no sujeito surdo, parte dos pressupostos defendidos por Cosson (2006), quando trata essa proposta de estudo com um método que difere das concepções dadas para o uso da escrita e da leitura, no qual o ponto de partida e processual está permeado por uma conjuntura que enxerga os sentidos dados ao texto não apenas nas palavras que o compõem, mas ao modo como vão sendo construídos e organizados. A leitura precisa ser vista por três vertentes: o saber, o prazer e o desconstruir.

Como vimos que há uma diferença entre alfabetizar e letrar, sendo que o letramento visa às experiências da escrita e da leitura inseridas e analisadas nas práticas sociais. Tratando-se do sujeito surdo a atividade planejada para alcance de um aprendizado significativo exige um cuidado específico em respeito à modalidade linguística do povo surdo, a visuoespacial, e pela lacuna existente no desenvolvimento da linguagem devido à incidência dos surdos nascerem em lar de pais ouvintes, e por isso, o tardio contato com a sua língua natural – a língua de sinais. Por conseguinte, os recursos visuais, devem estar presentes para que o surdo possa fazer as relações e associações estabelecendo conexões que o ajude nas situações subjetivas, como a presença de expressões metafóricas e idiomáticas que exigem uma leitura de mundo para ser compreendida, mas que é desenvolvida na relação natural de comunicação entre os pares.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p.23).

Todavia, o surdo, pela privação desse contato desde o nascimento e depois no âmbito escolar de forma restrita, tende assim a apresentar um processo de letramento mais cuidadoso. De alguma forma, a humanidade, naturalmente, está envolvida por um processo de letramento, porém, em níveis diferentes conforme as oportunidades dispostas a sua volta desse a primeira infância. Cada ser humano é singular e plural ao tratar-se do leitor ouvinte versus o leitor surdo, é imprescindível compreender as particularidades de cada um. Algo de suma importância a ser considerado na elaboração para o processo de letramento, é como a linguagem vem sendo processada, pois assim entenderemos como se constitui a forma de

pensar, de agir e de se relacionar com tudo que o cerca. Uma das formas de transpor o que sentimos, pensamos é através da palavra. Quanto mais o contato com a língua mais liberdade de expressão poderá ser mais manifestada nas diversas formas materializadas que a linguagem pode propor, e as PALAVRAS que são adquiridas a partir de nossas relações humanas em sociedade, e que se tornam únicas para cada indivíduo, conforme a maneira que elas passam a ter sentido, ou seja, para quem eu falo; de onde eu falo; onde quero chegar; enfim, o uso da palavra nos leva a assumir, a agir e a reagir de inúmeras formas... Todavia, dentre todas as formas de configurar a linguagem: a poesia, a dança, o teatro, a música, o desenho, as placas, os gestos, dentre outras formas, há uma que se destaca pela sua formatação universal que permite manter uma tradição, cultura, língua sem fronteiras, é a ESCRITA. A escrita unifica de certa forma a comunicação entre ouvintes e surdos, ampliando as possibilidades dos ouvintes compreenderem a cultura surda no seu âmago e os surdos.

A literatura é uma ferramenta de relevância onde é possível não apenas o mero acesso à leitura da palavra, mas a dinâmica inserida nos textos literários que permitem entender quem somos; como somos; quem é o outro em relação a mim e vice-versa emergidos por uma atmosfera que recebe setas externas que a arte literária possibilita interpretar cada uma, como as questões sociais e políticas. A literatura precisa e deve estar no âmbito escolar, ou seja, escolarizada, porém, não com o formato que vem sendo inserido nas salas de aula. Segundo Cosson, a relação entre literatura e educação está distante de ser pacífica. Atribui-se este conflito entre a Literatura e a Educação às diversas manifestações culturais oriundas da nossa atual sociedade que atua e estimula sob uma égide da modernidade atribuindo ao avanço tecnológico com o discurso de que “a educação literária é um ponto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2016, p.20).

O acesso à literatura é um direito do indivíduo leitor, ouvinte ou surdo, como um componente curricular imbuído de pertinentes estratégias textuais que valerão tanto para o ensino da leitura e escrita, quanto para a formação e informação das culturas inerentes. O conceito e os efeitos que são dados ao uso ‘puro’ da literatura independem dos níveis do ensino fundamental ou médio. Quando me refiro ao termo “puro”, é no sentido da literatura por seu valor literário, ou seja, textos literários para crianças e textos literários para adolescentes ou adultos, sendo que a literatura pela literatura, empregada de forma plena, transcende os muros da escola, e invade a mente, o corpo e os sentimentos do ser humano sem estar aprisionada à idade, condição social ou quaisquer outros atributos. A escola vem restringindo o uso da literatura de forma mais original, tendo como justificativa a necessidade de se trabalhar com a diversidade textual onde se tem a estratégia de escolher temas e

linguagem que agradem os alunos, com o objetivo de aprimorar o emprego da língua portuguesa culta. Pouco importa a história cultural que está por trás da obra literária e o direito pertencente ao indivíduo em ter na literatura a possibilidade de se compreender como sujeito cultural e de interagir em sua comunidade, sendo capaz de interpretar o mundo à sua volta. Conforme Antonio Candido (1988), “não há povo e não há homem que possa viver sem literatura, sem a fabulação/imaginação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar um dia sem algum momento de fabulação”.

A literatura tem em sua essência a constituição de uma linguagem excêntrica e criativa que liberta a própria leitura e escrita das amarras linguísticas sem que o leitor se torne mau leitor, sendo que a partir de sua plenitude fica liberto de um ensino massacrado por uma cronologia literária. A forma de desenvolver a escrita do surdo em L2 é como em todos os aprendentes; a partir da leitura. É de suma importância aplicar a literatura de forma absoluta, isto é, a leitura do texto em sua íntegra sem que perca a sua proeminência e ao mesmo tempo mola propulsora carregada de conhecimento que contribui para que o aluno construa e reconstrua a palavra. O processo de letramento não se restringe apenas a leitura dos livros, e sim, aos procedimentos cabíveis à escola para conduzir o aprendizado dos alunos para que saibam explorar o texto dando-lhe sentido basicamente pela sua leitura de mundo, da ideia do escritor e da sociedade onde está inserido. Para que ocorra o letramento com significado faz-se necessário uma análise literária compartilhada com o mundo e com os outros. Reportando ao surdo, é preciso construir procedimentos minuciosos que permitam à tradução do texto literário para a LIBRAS, e após essa interação, ele assim possa retornar à leitura na L2, e após essa análise literária em sua língua natural, possa como leitor, encontrar o/os sentido nas duas línguas.

O letramento literário necessita ter um critério de escolha dos livros que valorize as obras canônicas que carregam em si “um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade e de leitura fundamental para o homem que se quer letrado” (COSSON, 2016, p.33). Como também sejam apreciados os textos contemporâneos e atuais que implicará na compreensão da pluralidade linguística e cultural presentes no discurso literário, e certamente que dentro de um contexto atual, irá gerar um interesse natural e uma propícia compreensão por conter fatos que dão sentido a sua história de vida. Essa diversidade textual é fundamental para o amadurecimento do sujeito leitor, pois a sua complexidade provoca uma semana desafiadora que o professor utilizará como estratégia para despertar o desejo pela leitura, mas claro que precisará ter o cuidado de começar do simples ao complexo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: COMO ESCREVER ESSA HISTÓRIA?

A pesquisa percorreu um caminho metodológico tendo como parâmetros dois princípios: a necessidade de que fosse efetivamente uma pesquisa qualitativa e descritiva, na qual o pesquisador e público-alvo estivessem motivados à cooperação mútua, e ao mesmo tempo sentindo-se autônomos quanto às questões suscitadas pelo objeto de estudo; e em seguida, com base no método indutivo, pretendia-se que com a observação de uma amostra de estudantes surdos, pudesse chegar à compreensão da complexidade enfrentada pela comunidade surda em geral, no que diz respeito à leitura, literatura e produção escrita com a utilização da Língua Portuguesa – L2. Partiu de uma abordagem qualitativa e participativa, permitindo uma análise da Literatura de forma que haja uma familiarização com o fenômeno investigado. Como aborda Martins e Bicudo (1989), não se presume trazer conclusões nem soluções definitivas. Ao contrário, a pesquisa qualitativa em Educação, assim como em outras áreas, trabalha com fenômenos, buscando uma compreensão particular daquilo que estuda.

No que tange os procedimentos, trata-se de uma pesquisa participante fundamentada a partir de um estudo de caso com um grupo composto por quatro alunos surdos numa Sala de Recursos Multifuncionais. Segundo Gil (1991, p.55), "a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". Demo (2000, p.22), assevera que a pesquisa participante tem um caráter prático para fins de sistematização. Ele assegura que a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. A intervenção na realidade social é um componente político inerente à pesquisa participante.

Na seção 5 descrevemos a análise de cada etapa efetuada da sequência didática com os participantes na SRM. Conforme Silva & Menezes (2000, p.21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados [...]”. A Sequência Didática aqui tratada é um método de Cosson (2016) para o letramento literário, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação que foi aplicado como proposta de organização das estratégias a serem aplicadas nas aulas de Literatura do ensino médio com alunos ouvintes. Tomando como positiva as experiências realizadas por Cosson e seus alunos professores, que decidimos adaptar esse método de ensino para alunos surdos. Esse interesse de Cosson (2016) pela literatura é atribuído a:

Situações de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da literatura na escola que escrevemos este livro. *Letramento literário teoria e prática* é uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica. Resultado de vários anos de leitura e pesquisas, práticas de sala de aula minhas e de colegas, de alunos e de alunos de alunos, não foi escrito para especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para e si para seus alunos (COSSON, 2016, p.11).

O fato dos anos de experiência com a educação básica, o apreço pela literatura infantil e o desejo por tornar a literatura mais presente para os alunos surdos, foi o que nos fez entender como convite esse legado de Cosson com a prática literária na sala de aula.

Para os procedimentos da análise de conteúdo e, em seu interior, a análise temática, aderimos a abordagem de Bardin (2016). Tal abordagem propõe um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A partir desta análise do conteúdo, ficou visível que a mesma permite uma mudança aos elementos aparentes. Esse conjunto de técnicas de análise, mediado pelos objetivos e referenciais teóricos, nos permite repensar nas práticas, e assim, possibilita abrir outras janelas para diferentes conceitos e conhecimentos.

Quanto a organização dos dados fizemos a análise qualitativa sobre os resultados provenientes da realização dos círculos de leitura, a partir dos elementos estruturais de Bardin (1977, p.95), ou seja, da análise de conteúdo, tais como: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Portanto, colocamos em prática nossas análises, iniciando pelas leituras para que pudéssemos fazer a constituição do “corpus⁵ que se foi sistematizando, permitindo assim, a “codificação e decomposição” (BARDIN, 2016, p.133) dos dados. Essa autora explica que:

Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise factorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o

⁵ O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras (BARDIN, 2004, p.90).

tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes (BARDIN, 2004, p.95).

Sendo assim, com base nas regras propostas por Bardin, partimos para o tratamento de dados, onde estão presentes a interpretação e a inferência. O arcabouço teórico junto à metodologia adotada e às categorias elaboradas, nortearam esse movimento dialético de modo que tivéssemos a clareza da realidade e ao mesmo instante, dando possibilidades para fazer uma análise que confrontasse o que está posto com o que pode ser implantado, mas sem diluir o rigor científico.

Inicialmente, encontramos alguns entraves em nossa pesquisa que acabaram ratificando as fragilidades encontradas pelo professor quanto à sua prática para o trabalho desenvolvido na sala de aula quando se trata da aquisição da língua portuguesa para os surdos. Na primeira escola estadual escolhida, localizada na cidade de Aracaju, a qual optamos devido ao seu trabalho pioneiro com alunos surdos e o por ter um número significativo de alunos surdos, não foi possível a aplicação da proposta. Ao reunir com alguns professores e passar a ideia de trabalhar com a literatura, logo disseram que era uma pesquisa muito complicada, pois os surdos tinham muita dificuldade em compreender a língua portuguesa, e o fato da literatura trazer uma gama de subjetividade era muito mais complicado. Com isso, percebemos que essa “rejeição imediata” poderia nos ocasionar alguns problemas de liberdade para a nossa aplicação. Até esse dado momento, o nosso projeto de pesquisa estava pautado na Literatura Surda e seria aplicada numa sala regular, mas depois fizemos a mudança para aplicar numa Sala de Recursos Multifuncionais e trabalhar a literatura de forma mais abrangente e centrada no letramento, algo que percebemos de imediato durante as visitas e observações no decorrer da apresentação da proposta em outras escolas que era algo pertinente para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

A segunda barreira foi encontrada numa escola em Simão Dias onde há um trabalho consistente desenvolvido com alunos surdos na SRM; porém, apesar da equipe diretiva e a professora da Sala de Recursos aceitarem com entusiasmo e confiança a pesquisa, os quatro alunos que estão matriculados, apenas um sabe LIBRAS e os demais ainda estão sendo alfabetizados em LIBRAS e na L2.

Conseguimos depois, uma escola em Lagarto, atendendo aos nossos objetivos para com a pesquisa. Portanto, são essas e muitas outras dificuldades que nos dão a certeza tudo que nos cerca é um aprendizado e que precisamos fazer uma leitura com rigor de todos os

fatos e assim fazer (re) significações sobre nossas metas como pesquisadores. Vamos conhecer um pouco sobre o nosso *locus* de pesquisa?

5.1 LOCAL DA PESQUISA

O campo da pesquisa foi uma escola no município de Lagarto, que fica a aproximadamente 81km de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. A escola faz parte da Rede Estadual de Ensino, e comporta em sua infraestrutura dezoito salas de aula e quatro salas extras, tais como, sala de diretoria, sala de professores, sala de vídeo e sala de língua, laboratório de informática, laboratório de ciências, banheiros, inclusive com adaptações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, como rampas e banheiro acessível, cozinha onde é produzida alimentação dos estudantes, que posteriormente é servida no refeitório, despensa e almoxarifado, biblioteca, pátio coberto para recreação dos estudantes e quadra poliesportiva.

Conforme dados apresentados no site da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – SEED, atualmente a escola atende a um total de 1.511 estudantes, matriculados no Ensino Fundamental Final com 57 alunos, e no Médio Convencional com 1.435 alunos e uma Turma Isolada com 19 alunos, a Sala de Recursos Multifuncionais. Sua infraestrutura tem as dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, além de contar com a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde 1999, espaço que fora utilizado para desenvolvimento da pesquisa. Para atender o seu público a escola conta com 110 funcionários, aproximadamente. (SERGIPE, 2017, *online*)

Optou-se por essa instituição pelo fato dessa haver um número significativo de surdos matriculados, sendo quatro estudantes, além do fato da sua aceitação da nossa proposta de pesquisa participativa, pesando o fato de que em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, apresenta uma proposta pedagógica com base na educação bilíngue. Como já fora apontado, definimos como população da pesquisa os estudantes surdos matriculados no AEE, tendo como foco identificar as possíveis interferências causadas na formação leitora desses sujeitos, pontuando como o uso da literatura popular infanto-juvenil, tem as implicações no que diz respeito à leitura, ao letramento literário e à construção de sentido, destacando a construção da identidade e o desenvolvimento da linguagem dos estudantes surdos.

A escolha de uma sala de SRM se deu pelo contato mais dirigido e pelos próprios objetivos destinados ao Atendimento Especial contexto que permite quebrar as barreiras

existentes numa sala regular e contemplar os alunos com alguma especificidade diferenciada para aprender, e quanto ao critério de escolha desta escola estadual foi, o fato de seu corpo discente contempla a alunos com fluência na LIBRAS, assiduidade aos dias e horários de atendimentos dados na SRM e, evidentemente, um professor que abraçasse o projeto desafiador de aplicar o método da sequência básica na perspectiva de promover, gradativamente, um processo de letramento literário com os surdos.

A sala de recurso da escola funciona no período diurno. A nossa pesquisa ocorreu no turno vespertino, sendo os alunos surdos atendidos das 15 horas às 17 horas todas as terças e sextas, durante o período de 15/08/2017 e 05/01/2018.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi composta por cinco participantes. Sendo quatro alunos surdos, (cujo código de identificação foi S1, S2, S3, S4), matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais, onde recebem o Atendimento Educacional Especializado todas as terças e sextas, no horário de 15 horas às 17 horas e mais a docente ouvinte (cujo código de identificação foi P.P) da sala do AEE que concedeu as entrevistas semiestruturadas sobre o perfil dos alunos e sobre a sua atuação na SRM. A aplicação do letramento literário foi desenvolvida com os quatro alunos, com o apoio da professora P.P para a interpretação, em alguns momentos.

Quadro 1 – Dados dos participantes da pesquisa

SUJEITOS	SEXO	IDADE	ESCOLARIZAÇÃO
S1	F	16	9º ano/médio
S2	F	19	1º ano/médio
S3	M	19	1º ano/médio
S4	F	19	1º ano/médio
P.P	F	38	Especialista

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

A letra S corresponde a SURDO.

As letras P.P correspondem à palavra PROFESSORA e a letra inicial de seu nome.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para que pudéssemos aplicar os instrumentos de nossa pesquisa foi preciso submeter o projeto de pesquisa para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos na Plataforma Brasil, cuja inscrição foi 62320716.6.0000.5546, sendo submetido no dia 24/11/2016 e aprovado após a segunda versão no dia 13/02/2017 com número do comprovante 122590/2016.

Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos foram entrevistas semiestruturadas aplicadas com a professora da SRM e com os alunos surdos. A primeira entrevista aplicada à docente foi composta por perguntas dirigidas para obtenção de dados referentes ao perfil de cada aluno surdo (APÊNDICE A), e em outro momento foi dirigida outra entrevista gravada onde a docente relata informações sobre suas atividades na SRM (APÊNDICE B).

Pautada pela abordagem qualitativa e pelos objetivos traçados nesse estudo, os instrumentos de coletas de dados foram desenvolvidos em três etapas:

- a) Observação sistemática e contínua do comportamento e da expressão dos alunos surdos na Sala de Recursos Multifuncionais durante toda a aplicação das etapas estabelecidas pelo método de Cosson (2016);
- b) Aplicação das entrevistas semiestruturadas com os alunos surdos e com o docente que atua com os surdos na SRM;
- c) Execução de cada etapa da Sequência Básica para o letramento literário dos sujeitos participantes com base nas observações ao decorrer de cada etapa realizada.

Viana (2003), aponta que as observações em campo são geralmente semiestruturadas e contam com check-list, e desse modo o pesquisador sabe exatamente o que vai observar no grupo, os aspectos mais significativos, traçando um planejamento para coleta e registro das observações. Essas observações estavam pautadas nas categorias selecionadas para a análise dos dados obtidos. Tais categorias analisadas após o término da aplicação estão no quadro a seguir.

Quadro 2 – Categorias da pesquisa

1. Uso da literatura como motivação para aquisição da L2 para os surdos;
2. Letramento literário como mediador para desenvolver a leitura;
3. Relação dos alunos surdos com a literatura impressa;
4. Desafios do professor da SRM com o uso da literatura.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

A intenção de atuar no espaço do AEE deu-se pelo fato do contato mais direto com os surdos e, compreendendo o teor de subjetividade presente nas literaturas, que demandaria um trabalho minucioso e criterioso para a perspectiva de um letramento literário que visasse as especificidades linguísticas das línguas de sinais que difere em sua modalidade, sendo visuoespacial, e com uma estrutura gramatical que difere acentuadamente em relação as línguas orais-auditivas, portanto, com resultados que visem estas diferenças que subsidiarão uma pesquisa com uma análise que respeite as condições peculiares de cada modalidade de ensino, e evidentemente que visando com os fatores externos que poderiam implicar na análise dos dados, como o fator socioeconômico, a estrutura familiar, a carência de profissionais capacitados na atuação com alunos surdos, dentre outros, decidimos concentrar a pesquisa num espaço restrito para o atendimento especializado.

5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA

Antes dos procedimentos de coleta, esta pesquisa foi respaldada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 62320716.6.0000.5546, submetido em 10/01/2017. Tratando-se desta Instituição Estadual de Lagarto, a qual em 2014 já havia mantido contato pelo interesse já existente na área de LIBRAS. Com os desfechos negativos das outras escolas já relatadas, lembramos desta escola que também atendia às nossas aspirações. Ao entrar em contato com a professora da SRM e apresentando nossos objetivos a mesma aprovou a proposta de trabalho. O próximo contato imediato foi com a administração diretiva, na pessoa da coordenadora, para quem foi apresentado o projeto de pesquisa junto à Carta de Anuência e o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), dando ciência aos participantes e responsável quanto ao procedimento das entrevistas e filmagens.

Realizamos duas entrevistas com a professora da SRM, uma entrevista com os alunos surdos e a aplicação das atividades coletivas de letramento a partir da literatura. As perguntas abordaram o perfil dos participantes, a experiência que tinham com a leitura e a língua natural; quanto as questões para a docente estavam mais relacionadas a sua formação, experiência e procedimento de trabalho no AEE. Tais entrevistas encontram-se nos apêndices.

Conforme garante o TCLE, foi mantida o sigilo da identidade dos envolvidos na pesquisa, dando-lhe um código de identificação. Os alunos surdos serão tratados no texto como S1, S2, S3 e S4, e a professora da SRM, como P.P.

Após o levantamento dos dados, como proposta de pesquisa participativa foram realizadas atividades sobre o livro, “Ane e Jota – amigos de mundo diferentes”, a fim de possibilitar aos estudantes uma imersão na literatura com foco na motivação pela leitura e no desenvolvimento da L2.

A partir da coleta de dados, organizamos as informações agrupando-as em categorias que posteriormente foram observadas e analisadas conforme o decorrer da aplicação das atividades planejadas para cada etapa da Sequência Básica, segundo o método de Cosson (2016).

5.5 ESCOLHA DA LITERATURA

A presente pesquisa parte da análise de modo a verificar como o sujeito surdo se relaciona com a literatura popular infanto-juvenil, em língua de sinais, especificamente a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, quanto a sua participação, compreensão e o relato em sua língua natural, a LIBRAS, a partir das narrativas impressas de autoria de ouvintes e surdos. A escolha de narrativas impressas deu-se, no intuito de oportunizar ao surdo ter o contato com o livro e as ilustrações com a intenção de motivá-lo a ter o prazer de manusear e ler, tornando-se um efetivo leitor surdo. É comum que o surdo tenha os primeiros contatos com a literatura em língua de sinais apenas em vídeos, sendo o aspecto visual pertinente à cultura surda, mas o contato com essa literatura impressa é tão importante para o letramento quanto às mídias. Há um acervo rico de paradidáticos que trazem características da cultura ouvinte, todavia, ao procurar livros de história que trouxessem características pertinentes à cultura surda, tive algumas dificuldades em encontrá-los.

No primeiro momento realizamos uma entrevista com o objetivo conhecer o perfil dos alunos atendidos na sala de AEE. Após a entrevista realizada, nos certificamos quais alunos surdos tinham fluência em LIBRAS. As literaturas que escolhemos para a aplicação do letramento literário foi o livro, **LUIZ LUA**, de Lucília Garcez, uma narrativa que trata dos temários- ‘música popular’, ‘cangaço’ e ‘folclore’, através da biografia do compositor Luiz Gonzaga, para que possa fazer relações com os seus costumes; com a sua história de vida e o livro **ASA DE PAPEL**, de Marcelo de Xavier, um autor artista plástico que traz uma obra com ilustrações tridimensionais com as personagens construídas com massa de modelar, cuja temática retrata uma reflexão sobre a funcionalidade da leitura. O terceiro adquirimos através da própria autora, Luciane Rangel, professora, escritora e surda, o livro **ANE E JOTA- AMIGOS DE MUNDO DIFERENTES**, que discorre a história de dois amigos, Ane uma

surda e Jota um ouvinte. Embora tenham diferenças culturais, vivem muitas aventuras, se respeitam e aprendem muito um com o outro.

Figura 1 - Imagens ilustrativas dos paradidáticos, na ordem que foram apresentados nas Oficinas Literárias



Fonte: <https://fazendoleitura.blogspot.com.br/2013/02/asa-de-papel.html>
<http://diariodosurdo.com.br/2015/06/ane-e-jota-amigos-de-mundos-diferentes-livro-a-de-papel>
<https://fabiomota1977.wordpress.com/livros>

5.6 ABORDAGEM DAS ETAPAS DE APLICAÇÃO

No que se refere ao procedimento técnico da pesquisa sua base está no método de Rildo Cosson para o ensino-aprendizagem através do letramento literário. Este método foi resultado de suas pesquisas, práticas de sala de aula sua e de colegas docentes e de seus alunos da disciplina de Teoria Literária, do curso Letras, com o objetivo de fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos.

A proposta metodológica do letramento literário foi conduzida pela Sequência Básica que é aplicada em quatro etapas: **MOTIVAÇÃO, INTRODUÇÃO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO**. Cada etapa desta é desenvolvida por atividades planejadas. A seguir discutiremos o objetivo de cada etapa.

A I etapa, a **MOTIVAÇÃO**, baseia-se especificamente em adentrar o aluno no texto movido por uma motivação permeada de desejo e curiosidade. Para Cosson, “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (p.53). Este momento poderíamos dizer ser crucial para o envolvimento durante todo o processo das atividades executadas. Cosson (2016) aponta algumas indicações para a etapa da motivação:

1. “[...] a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação não precisa ser sempre de ordem temática, embora seja a ligação mais usual” (p.55);
2. “[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambas sobretudo quando tratamos de leitura literária” (p.56);
3. “[...] na execução da motivação, normalmente, envolve conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. [...] compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola” (p.57, grifo nosso).

Destacamos, intencionalmente, esta citação para fazer menção que tratando-se do surdo, podemos com a etapa motivação, desenvolver a leitura e a escrita como também a aquisição da sua língua natural – a LIBRAS.

Já a II etapa, a **INTRODUÇÃO**, destina-se à apresentação do autor e da obra. Esta segunda parte da Sequência Básica é uma atividade relativamente simples que não demandará muito tempo, mas é de suma importância. Nela estaremos apresentando pontos interessantes da vida do autor, principalmente as informações ligadas à obra dele que vamos ler. Outra parte destinada à introdução é a apresentação da obra que se limitará a falar da importância da obra e o porquê de sua escolha para ser lida. Cosson orienta que não aprofundemos para que continue o desejo e curiosidade do leitor pela descoberta do texto que foi despertada na etapa da motivação. Seguimos as orientações propagadas por Cosson e verificamos a real importância a cada procedimento. Vejamos alguns cuidados para esta etapa:

1. “[...] a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva” (p. 60);
2. “[...] falar da obra e da sua importância naquele momento justificando assim sua escolha” (p.60);
3. “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (p.60);
4. “[...] não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra [...]” (p.60).

Chegamos ao momento propriamente dito da leitura do texto, a III etapa, a **LEITURA**, ou seja, do conteúdo textual. Cosson chama a atenção para a importância do

acompanhamento da leitura escolar, pois a mesma tem um objetivo a ser cumprido, mas esse acompanhamento não deve ser interpretado como policiamento. Sabemos que por trás de uma leitura há um aprendizado em vários aspectos, como éticos, sentimentais, comportamentais, mas um bem necessário para o alcance de todos é, sem dúvida, o prazer em ler. Cosson (2016) explica que:

[...] quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos (COSSON, 2016, p.62).

O método desenvolvido por Cosson de letramento literário foi experienciado em salas de aula com alunos ouvintes nos estados do Acre, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais. Todavia, pensando na condição singular da aquisição da segunda língua para o surdo, a língua portuguesa, é necessário compreender como é adquirida a sua língua natural, a LIBRAS, que pelo fato de ser uma língua que assume outra modalidade linguística, a visoespacial, enquanto a L2, a oralização. É com a língua de sinais, a L1, que o indivíduo surdo faz a leitura de mundo que lhe dará subsídios para a leitura da palavra. Isso já é o bastante para ter a consciência que para o aluno surdo, a experiência visual em todas as etapas para o letramento literário é imprescindível.

No caso do surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos inputs a que se está exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais ‘insumos’, isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado. (SALLES et al., 2007, p.18)

A questão da leitura, por exemplo, tem que ser realizada na sala para que possa ser trabalhado passo a passo o vocabulário e a adaptação da L2 para a L1. Os intervalos também são de suma relevância, ou seja, os momentos que o professor reúne os alunos para apresentarem os resultados de sua compreensão da leitura. Para o momento dos intervalos, expus ora imagens, vídeos ou pequenos textos que permitem relações ou associações entre o que já foi lido e o que falta. A quantidade de intervalos vai depender do decorrer do desempenho de compreensão dos alunos. As atividades desenvolvidas nos intervalos permitem ao professor, caso seja preciso, retornar com uma nova estratégia para o intervalo até que a leitura se torne efetiva e com significado.

Por fim, chegamos à IV etapa, a **INTERPRETAÇÃO**, momento ápice do processo do letramento literário. Cosson nos relata que, “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2016, p. 64). Para que realmente ocorra a interpretação, o professor precisa a todo tempo criar oportunidades que contribuam para que os alunos possam fazer sucessivas aproximações que lhe permitam avançar do momento interior para o momento externo. Vamos compreender melhor o que seria cada momento desse, segundo Cosson:

- Momento Interior – “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra” (p. 65, grifo nosso);
- Momento Externo- “é a concretização a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (p.65).

A contextualização contribui para a transição destes dois momentos: o ato de ler e compreender. Pensando nas especificidades da modalidade linguística do povo surdo, temos que iniciar todas as etapas a partir da L1 (a língua de sinais) para que tudo passe a ter sentido, que seja o mais natural possível, sem imposições.

A primeira literatura trabalhada foi “Ane e Jota”, porque está inserida num contexto muito próximo à história de vida do surdo, com uma personagem ouvinte e outra surda. Essa familiaridade é mais um ponto a contribuir para o desejo de ler. O próximo foi Asa de Papel e por último Luís Lua. Pretendeu-se observar, aplicar e analisar a desenvoltura dos alunos surdos com vivência na sala de recursos com a literatura e com a participação dos demais alunos que porventura estivessem matriculados na sala de AEE. O trabalho realizado com cada livro impresso foi desenvolvido com atividades pertinentes à cada literatura trabalhada com o apoio da professora P.P e sob a nossa orientação, onde os alunos produziram cartazes, realizaram atividades de produção escrita no caderno, atividades lúdicas, como quebra-cabeça, bingo, fichas de autoavaliação, dentre outras. Cada literatura foi trabalhada de forma diferente. Devido as dificuldades apresentadas durante cada atividade, onde tivemos que aplicar outras atividades que auxiliassem mais o aprendizado e atendimento individualizado que foi preciso reforçar em cada etapa realizada, ficou impossibilitado de se trabalhar com as três literaturas selecionadas, devido ao tempo. A literatura que não aplicamos foi a de Luiz

Lua, de Lucília Garcez. Após a abordagem de letramento com os alunos surdos na sala de AEE, seguindo as etapas da Sequência Básica, fizemos uma avaliação final para compararmos o nível de desempenho adquirido durante o processo de aplicação.

6 CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO AEE: PERSPECTIVAS E ALCANCES DOS ESTUDANTES SURDOS

Estaremos agora descrevendo pontos que julgamos pertinentes durante o processo de coleta de dados e da própria análise do passo a passo do trabalho que foi realizado com a literatura numa proposta de letramento literário, a fim, de dar visibilidade ao estar letrando a todo instante, promovendo uma educação bilíngue não apenas, como também em começar a desconstruir algumas mistificações sobre a capacidade de compreensão textual, temporal e subjetiva do povo surdo.

No intuito de organizar com eficácia os dados obtidos, optamos em separar em categorias e subcategorias. Assim, dividimos em dois momentos: o primeiro momento, iniciamos com a categoria denominada HISTÓRIA DOS PARTICIPANTES, com base nas entrevistas realizadas com os participantes surdos, e em seguida, a participante docente com seu relato de experiência no AEE. No segundo momento, apresentamos a DESCRIÇÃO DAS ETAPAS planejadas e executadas para a perspectiva de um letramento literário para alunos surdos.

6.1 HISTÓRIA DOS PARTICIPANTES

Neste **primeiro momento** conheceremos alguns aspectos referentes aos alunos surdos a partir das informações cedidas pela professora da SRM, no dia **15/08/2017**, que nos ajudaram a caracterizá-los no que se refere desde aos dados pessoais a sua relação com a leitura, e assim caracterizar o seu perfil de leitor. Uma outra entrevista, que foi filmada, com os alunos S1, S2, S3 e S4, também nos subsidiou. Sendo assim, iniciamos com a entrevista cedida pela professora a respeito de seus alunos do AEE.

A aluna S1, tem 16 anos, matriculada no 1º Ano do Ensino Médio. Tem um nível avançado em LIBRAS, porém, lê bem pouco. Tem um desempenho satisfatório tanto na assiduidade como no interesse nas atividades. Sobre sua história de vida, foi destacado que S1 tem acompanhamento familiar. A sua gestação foi normal, mas no quinto mês sua mãe levou um grande susto. O parto foi uma cesariana que se iniciou com contrações numa quinta e apenas segunda foi realizado o parto. O diagnóstico de acuidade auditiva só veio ser descoberta quando tinha um ano e meio. A partir daí passou a ter acompanhamento médico. Aos 4 anos passou a frequentar a APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos, na Classe Especial, no período de oito anos. Conhece a Literatura Surda, mas em forma de

vídeos. Tem costume de receber os livros para ler da sala regular, mas apenas os livros didáticos para estudo.

A *aluna S2* tem 19 anos, matriculada no 2º Ano do Ensino Médio. Tem um nível básico da LIBRAS e lê muito pouco. Tem um desempenho satisfatório na SRM, é assídua e tem interesse nas atividades. A família costuma acompanhar. É a segunda filha do total de três. Sua gestação foi declarada por sua mãe ter sido uma gravidez desejada e sem problemas. Nasceu de parto natural, mas ao nascer não chorou, mas apresentou desenvolvimento neuropsicomotor normal; começou a falar aos 11 meses e andou com 01 ano e sete meses. Foi hospitalizada durante dois meses e meio, pois apresentava início de leucemia, e após ter sido submetida à transfusão de sangue, perdeu a acuidade auditiva, parando de falar e ouvir. Também apresentou duas crises epiléticas aos dois e cinco anos de idade. Já fez uso de medicação, mas já foi suspensa. Iniciou a vida escolar aos oito anos numa Classe Especial, na Classe Especial para surdos. Já teve acesso à literatura, mas apenas à literatura surda.

O *aluno S3* tem 20 anos, matriculado no 2º ano do ensino médio. Tem um nível avançado em Libras e possui uma boa leitura em L2. Tem interesse na realização das atividades, porém, este semestre está faltando consideravelmente aos atendimentos na SRM. Foi conversado com a responsável, mas até o momento não se sabe a causa deste comportamento. O mesmo tem acompanhamento da família. Foi descoberto que tinha surdez quando criança pela mãe ao perceber que se comunicava muito com as mãos. Iniciou os estudos na Classe Especial deste colégio. Tem conhecimento da literatura surda.

A *aluna S4* tem 16 anos, está matriculada no 2º ano do ensino médio. Tem um ótimo nível de conhecimento da LIBRAS. Apresenta um desempenho satisfatório na assiduidade e no interesse nas atividades realizadas na SRM. É a quarta filha. Chorou ao nascer. A gestação ocorreu normalmente com acompanhamento médico, sendo parto normal a tempo. Nunca desenvolveu a fala e quando menor dormia todo o tempo. Com 01 ano de idade a mãe percebeu que a filha não escutava, daí procurou um especialista, mas devido as questões financeiras não continuou o tratamento, se iniciando quando S4 estava com 07 anos de idade. Existe histórico familiar de outros membros com surdez. Frequentou a Classe Especial na APADA em Aracaju desde 04 anos de idade num período de 08 anos. Conhece a literatura.

Ao final da caracterização dos alunos participantes da pesquisa, perguntamos à professora da SRM, se acontecia nos seus encontros algum momento de “contação de histórias”. A mesma respondeu que sim. Logo após foi perguntado se ocorria esses momentos mais em vídeos ou com os livros impressos. Respondeu que de forma impressa, porém, com textos, e não o livro, onde eram elaboradas questões objetivas e/ou descritivas para serem respondidas a partir de imagens que eram exibidas referentes à história, ou seja, o reconto do enredo através das ilustrações. Foi possível observar o pouco contato com os livros literários tanto na sala regular quanto na SRM, quando P.P relata que a leitura exigida aos alunos é dos

livros didáticos com o objetivo apenas de extrair o conhecimento dos conteúdos referentes à disciplina.

6.2 ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS

Figura 2 – Entrevista com os participantes da pesquisa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 3 – Entrevista com os participantes da pesquisa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Já no **segundo momento**, no dia **23/08/2017**, realizamos uma entrevista com os alunos participantes no intuito de iniciar o primeiro contato onde foi explicada a minha presença por esse período com eles e o objetivo da pesquisa. Esse momento foi de suma importância para que os participantes se sentissem seguros com a minha atuação na SRM, o que poderia contribuir para a participação e disposição deles no decorrer de nosso trabalho no AEE. Neste dia compareceram apenas dois alunos surdos, o S1 e S2.

O aluno S3 vem se ausentado dos atendimentos, porém, a professora P.P não sabe ainda os possíveis motivos. Já a aluna S4 está afastada por motivo de saúde estando com atestado de sete dias, por ter sofrido um acidente de moto. As entrevistas ocorreram de forma tranquila junto com a participação da professora da SRM para que pudessem ficar tranquilos ao responder. A entrevista com a participante S4 foi realizada no dia 30/08/17, quando retornou após o prazo do afastamento médico.

Dentre as perguntas direcionadas como os dados pessoais, vamos chamar a atenção para dois questionamentos pertinentes à nossa investigação e aplicação. As perguntas foram:

[Você costuma ler livros de histórias em casa?] No primeiro instante todos sentiram dificuldades de compreensão, demonstrando ser um questionamento fora do seu universo linguístico, e logo responderam que **[NÃO]**. Em seguida, sinalizaram ser **[MUITO DIFÍCIL]**. Isso nos faz pensar no distanciamento que há na educação dos surdos à aquisição da língua portuguesa para as pessoas surdas, e consequentemente, a falta de motivação pela leitura.

[Você costuma ler livros de histórias na escola?] A reação foi comum a primeira pergunta. Eles logo associaram a leitura dos livros didáticos e disseram que **[SIM]**. Porém, ao ser explicado que se tratava de livros literários, disseram que **[SIM]**, mas na escola anterior ao ensino médio. Com isso fica evidente a resistência que há em inserir a literatura no universo da educação dos surdos. Com base nas respostas dadas, tivemos uma preocupação maior na Etapa da Motivação, onde tivemos que pensar numa atividade que priorizasse os recursos visuais.

6.3 RELATO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Passamos a destacar o relato da professora P.P que trata de suas práticas no que tange ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, principalmente para os alunos surdos. Sendo assim, procuramos compreender como se dá este atendimento e qual a metodologia e recursos adotados para promover o seu desenvolvimento linguístico na L1 e na L2. Fizemos a transcrição das respostas mais pertinentes para a nossa análise.

RELATO 01

[Costuma ter formação continuada para atuar na SRM?] Sim. A Rede Estadual nos proporciona cursos...a exemplos LIBRAS, o curso também AEE que justamente Atendimento Educacional Especializado, em que nesse curso é estudado é [pausa] disciplinas e também nós temos encontros,

reuniões com a equipe da coordenação da Educação Especial da nossa Diretoria Educacional que é a DR2, periodicamente.

RELATO 02

[Gosta de trabalhar na Educação Especial? Justifique.] Sim. Né...eu sempre fui sensível à Educação Especial, e na medida que eu fui atuar na Educação Especial, na Sala de Recursos, eu fui adquirindo amor.

RELATO 03

[Tem um professor de Língua Portuguesa para atender os surdos na SRM?] Não há um professor específico para ensinar o português.

RELATO 04

[Qual a relação que há entre a família e o trabalho que é realizado na SRM?] É [pausa] a relação entre a família, com a família é uma das atribuições do professor da Sala de Recursos.

RELATO 05

[Há algum contato com o professor da SRM e o professor da sala regular?] Sim. Também é uma outra atribuição. Então...o professor da Sala de Recursos com o professor do ensino regular. É [pausa] eu quero até deixar claro, as perguntas 11 e 12, elas justamente, elas contemplam as ações né do professor da Sala de Recursos que faz um tripé. Três campos né: a própria Sala de Recursos com atendimentos no colégio em sua sala. A outra atribuição com a família, e já a outra com os professores do ensino regular dos nossos alunos que são atendidos na Sala de Recursos. Então formam essas três atribuições para o professor da Sala de Recursos.

RELATO 06

[Quais são as dificuldades encontradas em trabalhar na SRM?] É [pausa] eu troco nesse termo ‘dificuldades’ antes por desafios, né [pausa] e um dos maiores desafios é [pausa] consiste na operacionalização de cada atendimento, no sentido que, nós temos, no meu caso, treze alunos. Então eu tenho treze individualidades que terão que ser desenvolvidas, trabalhadas né, então é, educação especial.

RELATO 07

[Como funciona o atendimento aos alunos na SRM?] Bem. Para cada aluno é proporcionado dois atendimentos, semanalmente. Cada atendimento tem duas horas, totalizando na semana quatro horas semanais. É [pausa] eles são os atendimentos caracterizados individualmente e em grupo. Quando em grupo é, são organizados pelos critérios de deficiência e faixa etária. Enquanto instrumentais né, nós temos o Plano de Atendimento Individualizado que consta né, é, o estudo do caso do aluno, informações metodológicas estratégicas, recursos e avaliação do processo. Temos também o diário de classe que consta informações do resumo de atividades, frequência do aluno e desempenho em cada unidade de atendimento.

RELATO 08

Quantos surdos estão matriculados e frequentam a SRM? Quatro.

RELATO 09

Como funciona o atendimento aos alunos surdos? É [pausa] Uma das maiores atribuições do professor de Sala de Recursos para com os alunos surdos consiste na transferência da LIBRAS, que é a Língua Brasileira de Sinais para o português escrito, e isto, no objetivo que o aluno possa adquirir sua autonomia, subjetividade, criticidade, através, primeiramente do recurso visual, que é a primeira leitura que o aluno surdo realiza.

RELATO 10

Qual tipo de metodologia utiliza para trabalhar com os alunos surdos? Em 2017, desse ano letivo, é foi iniciado por mim um trabalho de parceria com os professores do ensino regular. Como é que está se dando essa metodologia? É [pausa] eu solicitei aos professores do ensino regular desses alunos surdos que eles colocassem por unidade de atendimento de avaliação, quais os conteúdos na área do conhecimento desse professor eles estarão desenvolvendo. E aí, a partir dessa resposta dada, eu estou né trabalhando, paralelamente, né, com os alunos na Sala de Recursos. É, no que se refere na LIBRAS, na Língua Portuguesa escrita desses conteúdos, né colocados pelos professores do ensino regular. Então, o que é que tá acontecendo? O aluno surdo, ele está vendo o conteúdo lá no ensino regular e cá também, na Sala de Recursos. E aí é importante caracterizar, aqui não é um banca no sentido tradicional que conhecemos, mas sim como um apoio que ele esteja vendo né, uma interação lá no ensino regular e também cá na Sala de Recursos, isso na LIBRAS, volto a dizer e no português escrito.

RELATO 11

Os alunos surdos apresentam dificuldades de leitura e escrita da língua portuguesa? Justifique. Sim. Eles apresentam. Isso é muito demonstrado por meio do esquecimento no momento em que os alunos estão desenvolvendo as atividades.

RELATO 12

Como é trabalhada a leitura e escrita dos alunos surdos? Bem. Todas as atividades desenvolvidas, independentemente de qual área de conhecimento seja, é proporcionado o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. A exemplo, é nos estudos dos conhecimentos matemáticos, foram realizados em situações problemas né, em que ele recebeu o enunciado escrito, fizemos a tradução para a LIBRAS, e conseqüentemente, o aluno chegou a resolução deste problema.

RELATO 13

De que forma é registrado o desempenho dos alunos surdos na SRM? É [pausa] É registrado Plano de Atendimento Individualizado né, na parte que tem na avaliação do processo e no próprio diário de classe, em que diário de classe é obedecido as unidades de atendimento que correspondem as unidades de ensino de avaliação do próprio calendário do colégio.

RELATO 14

Na sala de Recursos é feito algum trabalho com a literatura? Sim.

RELATO 15

Qual tipo de literatura é utilizada? O conto né, aquele conto breve. A exemplo nós tivemos ‘O lobo e o cão’, né, foi o último que nós trabalhamos.

RELATO 16

Qual metodologia é usada para trabalhar literatura com os alunos surdos? Bem. É utilizada né, primeiramente, por meio de vídeos, de figuras, jogos, seguido do próprio texto escrito, ocorrendo a tradução para a LIBRAS e seguido da sua tradução escrita [pausa] nas respostas que darão a respeito do próprio texto lido.

RELATO 17

Na sua opinião qual o nível de leitura de mundo dos alunos surdos? [Suspiro] Eles apresentam muita dificuldade na escrita, né no português na língua portuguesa escrita, eles apresentam muita dificuldade.

RELATO 18

Qual a sua opinião de trabalhar o letramento com os surdos utilizando a literatura? Justifique. Bom. É muito bom, né, é bem legal, é bem importante, no sentido de que com a literatura torna-se assim o conhecimento mais significativo para o aluno, porque com a história né, ele vai poder fazer várias intertextualidades né com sua realidade de vida, com outros textos. Então assim, é interessante nesse sentido.

Diante destes relatos, podemos compreender como se dá o trabalho do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e os procedimentos metodológicos que regem o Atendimento Educacional Especializado dos alunos. Fica evidente que o fato de ser um trabalho peculiar, requer a formação continuada, considerada de extrema importância.

Segundo Damázio (2007, p.26), é relevante que o planejamento de Atendimento Educacional Especializado seja elaborado e desenvolvido junto aos professores que aplicam as aulas em LIBRAS, o professor da classe comum e o professor de Língua Portuguesa. Porém, diante do que foi relatado pela professora da SRM é que, apesar das visitas que realiza durante uma vez por semana às salas comuns onde seus alunos do AEE estão matriculados, não há planejamento coletivo entre as partes. A professora P.P vai informar-se de quais conteúdos estão sendo desenvolvidos para que possa dar um atendimento em consonância com a sala comum, mas admitiu que nem sempre consegue.

Damázio (2007), aponta sobre o AEE para o ensino de Língua Portuguesa - LP, que deve ser ministrado por um professor com formação em LP e, evidentemente, em LIBRAS,

para que se desenvolva as competências e habilidades linguísticas nos alunos surdos. Mas para isto a autora coloca que a sala de recursos precisa respeitar uma organização didática com tais princípios:

Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa; Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação; Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes (DAMÁZIO, 2007, p.38-39).

Quanto ao posicionamento da professora P.P ao atribuir o seu conteúdo em trabalhar na Educação Especial ao fato de ser ‘sensível’, nos remete ao papel que a mulher ocupava na educação no final do século XIX. A sua formação profissional não era valorizada, e sim, apenas aos seus atributos impostos à figura feminina como dócil, mãe e cuidadora dos incapazes de tomarem decisões. Empoderava-se de uma visão romântica e maternal. A sensibilidade hoje poderíamos atribuir à consciência social que devemos ter do direito constitucional que TODOS têm à educação. Os profissionais da educação precisam internalizar que:

[...] a educação inclusiva implicava a implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças que envolve toda a comunidade escolar (BRASIL, 2005, p.27).

Devemos estar sensíveis a uma Educação para Todos, porém, uma educação com qualidade que esteja aliada com a comunidade escolar e com a família em prol de promover um ensino e aprendizagem que respeite as especificidades, ainda que não estejamos sensíveis.

Seu trabalho sendo pautado num conceito de parceria com os professores de salas comuns é algo que se deve destacar, pois esse aluno parte de um espaço da educação maior e isto precisa estar caminhando concomitantemente, para que considere o que a Portaria Normativa nº 13, aponta que se deva:

Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, Art, 1º. 2007).

A ênfase dada ao uso da metodologia com os alunos surdos a partir de recursos visuais parte do pressuposto de uma Pedagogia Surda⁶ como um sistema de educação apropriados aos alunos surdos que possuem por si uma estrutura linguística diferente dos ouvintes, e por isso, é preciso que se considere a cultura surda. A professora relata que costuma fazer atividades com as histórias narradas em LIBRAS e traduzidas para a língua portuguesa na modalidade escrita, e que como instrumentos utiliza os recursos visuais. Com isso, percebe-se que faz um trabalho pautado na Pedagogia Surda. Assim, com base no conhecimento empírico relatado pela docente, foi possível sistematizar as categorias que foram observadas e analisadas, possibilitando registrar os níveis de leitura, aspectos do letramento e produção escrita do indivíduo, tendo a literatura como fio condutor deste processo.

6.4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS

A escolha em iniciar o 1º Círculo de Leitura com o livro, “Ane e Jota – Amigos de Mundo Diferentes”, se deu por entender que o primeiro livro a ser desenvolvido no processo de letramento precisaria estabelecer uma aproximação estreita entre o texto e o leitor para que os participantes mantivessem um interesse contínuo em conhecer o enredo da narrativa até o final, já que sabíamos das dificuldades apontadas por eles desde a entrevista realizada.

Tratando-se do livro Ane e Jota, até mesmo o fato da autora envolver-se numa conjuntura interessante: o livro foi escrito por uma pessoa surda, a Luciane Rangel e o fato da personagem Ane ser surda e tornar-se amiga de Jota, que começa a aprender LIBRAS. Embora tenham diferenças culturais, vivem muitas aventuras, se respeitam e aprendem muito um com o outro. Veremos qual será a atividade de motivação para esta literatura. Segundo Cosson, “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (p. 55). Cada etapa será descrita e analisada a seguir.

⁶A Pedagogia Surda se constitui enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR, 1999)

6.4.1 I Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica- Motivação

Figura 4 – Vídeo motivacional



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 5 – Atividade em sala de vídeo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Para a I PARTE da Motivação, no dia **25/08/2017**, convidamos os alunos para assistirem um vídeo. O vídeo exibido foi “O Mundo Bitá”, onde traz um musical dançante e legendado sobre o jogo quebra-cabeça, no qual as personagens, Bitá, Lila, Dan e Tito que

formam a Turminha do Bitá convidam para o desafio de montar peça por peça um desenho. Primeiro assistimos o vídeo na SRM (Imagem 1), e a seguir fomos assistir novamente na sala de vídeos da escola. Foi possível registrar atenção e a expressão curiosa dos alunos, S1, S2 e S3, mesmo tratando-se de um vídeo educativo mais utilizado para o público infantil, foi notório, que quaisquer recursos visuais se tornam atrativos para o surdo pelo fato da sua primeira forma de comunicação, da leitura sobre tudo à sua volta, ocorrer através do visual de maneira incisiva. A leitura e interpretação de mundo para os sujeitos surdos se dá por suas experiências visuais, portanto, quanto mais rico for seu acervo visual, maior será seu vocabulário linguístico, seu senso crítico e sua liberdade de expressão visual e corporal.

Figura 6 – Montando quebra-cabeça



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 7 – Montando quebra-cabeça



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A seguir, retornamos à sala e iniciamos a socialização do vídeo. Todos apontaram ter gostado e quando perguntado se já brincaram com esse tipo de jogo, disseram que sim, mas sinalizaram que já fazia algum tempo. Então foi proposto que agora teríamos um desafio. Eles iriam tentar montar o quebra-cabeça e o primeiro que concluísse ganharia um prêmio. Foram apresentados quatro quebra-cabeças, na intenção que cada um escolhesse um, mas a aluna S4 não compareceu pelo motivo de não ter melhorado o machucado do pé.

Cada quebra-cabeça tinha 35 peças, aproximadamente, e eles representam os três livros selecionados para as nossas aplicações, porém eles não sabiam nada ainda sobre essas informações da pesquisa. Essa estratégia de motivação gerou um ambiente cheio de expectativas e significativo.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p 12).

O lúdico proporcionou aos participantes a oportunidade de externar seus sentimentos sobre a jogo de quebra-cabeça, utilizando a sinalização e a expressão corporal e facial. A partir do jogo foi possível proporcionar uma forma de comunicação e expressão entre os participantes. Conforme iam tentando montar o quebra-cabeça, externavam expressões de satisfação e desejo de conseguir o prêmio. Segundo Roloff:

O indivíduo está sujeito às influências do meio no qual ele vive e na relação de causas e efeitos desenvolve, não apenas aquilo que possui no interior do seu ser, mas também absorve o que está fora. [...] A escola, a aula, o professor possuem caráter de imensa importância na formação deste novo mundo e ainda, na recuperação de universos perdidos entre drogas e violências. O lúdico em sala de aula é ingrediente importante para a socialização, observação de comportamentos e valores (2010, p.1).

Nesse momento foi possível perceber o entusiasmo em cada um, a todo instante mostraram-se atentos e instigados a vencer. A aluna S1 desde o princípio mostrou-se determinada a ganhar. Ela logo estava cumprindo a montagem. A aluna S2 apresentou dificuldades em elaborar estratégias para que encontrasse a peça adequada. Já o aluno S3 estava bem concentrado, mas atrasado em concluir o jogo.

Figura 8 – Término da montagem do quebra-cabeça



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Chega o tão esperado final. A aluna S1 com oito minutos acaba concluindo o quebra cabeça, e por coincidência, justamente o desenho que corresponde ao primeiro livro que vamos iniciar o nosso círculo de leitura. A emoção ao vencer foi contagiante. A imagem por si fala. Ela deu um grito e deixou a emoção falar. A sua alegria era nossa também por estarmos constatando que a I Etapa – a Motivação estava sendo atingida. Logo após o seu término, pedimos que os demais participantes concluíssem o seu jogo também. O aluno S3 finalizou antes da aluna S2. Os dois mantiveram o interesse em concluir o quebra-cabeça.

Figura 9 – Premiação de participação



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Após a conclusão, convidamos para que levantassem para o recebimento da premiação. A vencedora recebeu uma caixa de bombom e os demais receberam uma caixa de

Bis. Segundo pesquisas realizadas, os quebra-cabeças é um recurso para o desenvolvimento neurológico, físico, psicomotor, da concentração e da percepção visual. Os alunos S2, S3 e S4 demonstraram um pouco de dificuldade em montar o quebra-cabeça.

Conforme Vygotsky, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal. “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (1984, p. 97).

Mesmo adultos, este tipo de atividade lúdica, contribuí para aflorar o potencial, estimular o cognitivo e liberar as emoções, ou seja, a ZDP atua no campo psicológico, constituído na e pelas interações sociais em que os sujeitos estejam externando suas experiências interpessoais, e assim, envolvidos com situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados.

Figura 10 – Socialização com instrutor surdo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Neste dia convidamos um graduando surdo do curso de Letras-Libras da Universidade Federal Sergipe, egresso do colégio onde estamos aplicando a pesquisa e Instrutor de LIBRAS, do município, para que participasse conosco das atividades. Ele teve um momento conversando com os participantes sobre sua trajetória escolar, seus esforços para não ter desistido como muitos amigos surdos desistiram, e a importância de continuar os estudos e poder chegar a uma graduação.

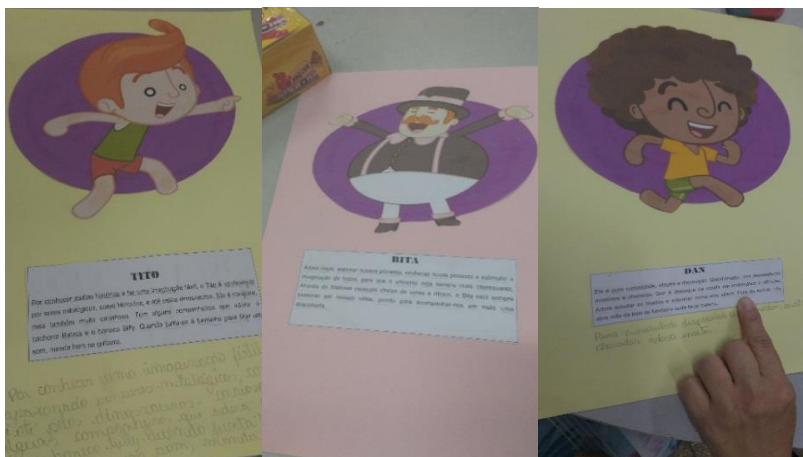
Figura 11 – Socialização com instrutor surdo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

De acordo Perlin, (2004, p. 77), “as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis de cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito”. Nós sabemos o quanto é significativo o contato com seus pares e com o professor ou instrutor surdo. Essa referência positiva de avanço no mundo acadêmico mostra para os demais colegas surdos que apesar dos obstáculos é possível galgar quaisquer degraus de sucesso na vida.

Figura 12 – Leitura silenciosa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora⁷.

⁷ Personagens da Turminha do Bita, criado pelo carioca Chaps.

A seguir iniciamos uma conversa referente ao vídeo. Fizemos algumas perguntas: “O que acharam do vídeo?” Todos disseram ter gostado. “O que entenderam sobre o vídeo?” Responderam que “crianças brincar quebra-cabeça”; “Já conheciam esse vídeo?” Todos disseram que não. “Conhecem as personagens?” Disseram que não.

Logo após, falamos que iríamos contar um pouco da história daquela turminha. Começamos explicando como surgiu a criação daquele vídeo. Eles ficaram atentos e curiosos para conhecer a história. Daí dissemos que agora seria o momento de conhecer a história das personagens, mas que antes eles receberiam a personagem e iriam ler a história de cada uma. Eles teriam que fazer a leitura e escrever as palavras desconhecidas ou que não sabiam ler. A partir daí foi possível perceber que realmente eles estão em um nível fraco da leitura em L2 como haviam apontado na entrevista. O aluno S3 foi quem menos escreveu palavras que não sabiam ler. As demais alunas praticamente reescreveram o texto por completo. A proporção que eles iam lendo sobre a personagem iam trocando os cartazes, os quais confeccionamos, entre si para que todos tivessem acesso a narrativa de cada personagem.

Ao terminar fizemos a leitura oral sobre cada personagem. Eles ficavam atentos à interpretação da intérprete convidada do curso Letras/Libras. Quando finalizamos a leitura em LIBRAS, pegamos as palavras desconhecidas e mostramos a imagem. Já havíamos selecionadas imagens das palavras que imaginávamos que teriam dúvidas, como: dinossauros, planetas, Hércules, pandeiro, bateria, guitarra, e muitas outras fomos fazendo os sinais em LIBRAS.

Figura 13 – Autoavaliação da 1ª Etapa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Ao final da atividade, os participantes receberam uma ficha de avaliação e autoavaliação (APÊNDICE C) onde cada um avaliou as atividades propostas. As respostas ficaram entre “Gostei” e “Adorei” e algumas questões sobre o livro trabalhado. A aluna S1 marcou com bem firmeza que havia gostado. Notamos que a aluna S2 apresenta dificuldades em expor suas ideias. No decorrer de todos os questionamentos, a S1 demonstrou maior facilidade de compreensão que estava sendo indagado, e a aluna S2 mostrou-se muitas vezes insegura e esquecida de como expor suas ideias em LIBRAS. Já o aluno S3 também apresentou segurança no decorrer da sequência aplicada e apresentou um vocabulário maior em L2 comparado aos outros. Todavia, ao pedirmos que justificasse a cada resposta dada na autoavaliação, todos sentiram dificuldades de apontar o porquê de ter gostado das atividades. Após nossas explicações acabaram apontando alguns motivos, como a aluna S1 declarou ter gostado porque montou o quebra-cabeça e venceu. Esse é um exercício que deve ser realizado continuamente para que os surdos desenvolvam a independência e autonomia. Freire (1979) aponta que,

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 40).

A autoavaliação permitiu aos participantes coordenar seus pensamentos e sentimentos, ou seja, um processo de metacognição que implica no aluno pensar na atividade realizada e refletir sobre ela.

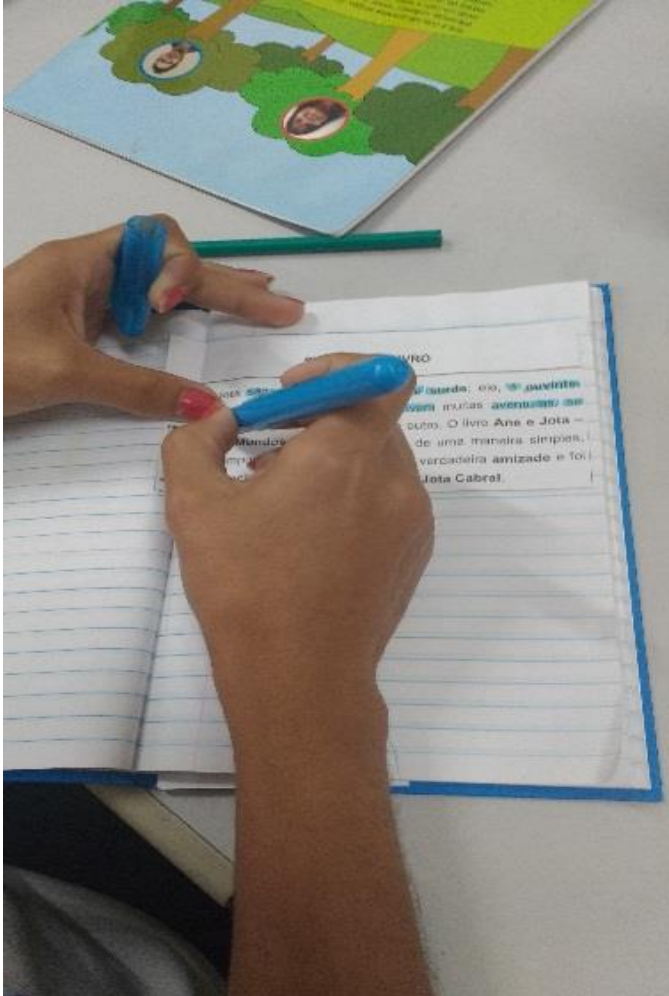
Figura 14 – Autoavaliação da 1ª Etapa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

6.4.2 II Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica- Introdução.

Figura 15 – Leitura silenciosa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Agora estamos na II Etapa da Sequência Básica- a INTRODUÇÃO, que ocorreu no dia **28/08/2017**. Mas antes de iniciar a etapa, fizemos uma surpresa para os participantes entregando um caderno padronizado e um marca texto, para que registrem as atividades propostas. Ficaram sorridentes.

A aluna S1 e a aluna S2 agradeceram. Então entregamos os textos que correspondem a história das personagens, mas agora para que colassem no caderno todas as quatro personagens: Bitá, Tito, Dan e Lila, com suas respectivas narrativas.

A seguir solicitamos que fizessem novamente a leitura silenciosa e marcassem com a marca texto as palavras desconhecidas ou que não conseguiram ler, e assim fizemos mais uma tentativa de leitura, pois sabemos que as repetições geram sucessivas aproximações do

aprendizado. Demonstraram dificuldades em compreender muitas palavras em L2 e juntos fizeram trocas significativas.

Figura 16 – Capa do livro Ane e Jota – Amigos de Mundos Diferentes



Fonte: Fotografia da obra Ane e Jota – Amigos de Mundos Diferentes (RANGEL, Luciane, 2015)

Na II Etapa da Sequência Básica- a INTRODUÇÃO, perguntamos se estavam lembrados do quebra-cabeça que montaram. Logo disseram que sim. Entregamos os cartazes com a respectiva capa que vamos trabalhar. As participantes ficaram surpresas quando apresentei o livro que iríamos trabalhar. Elas logo associaram ao quebra-cabeça. Exibindo a capa do livro, fizemos mais algumas perguntas sobre o livro: *Você acha que a história será interessante? Por quê? Quem são essas pessoas na capa: irmãos, amigos, namorados, não se conhecem...; De quem são esses animais? Será que são ouvintes ou surdos? Os dois? O que você acha que quer dizer “Amigos de mundos diferentes”?* Por quê? Todas as duas participantes apresentaram muita dificuldade em compreender o que seria uma capa do livro e qual seria sua funcionalidade. Elas apenas sinalizavam que se tratava de um livro.

Quando dizíamos que era diferente, elas ainda assim não chegaram à compreensão. Elas se comportaram como se não tivessem visto em momento algum da vida o significado de uma CAPA. Foi quando criamos uma estratégia em encenar uma compra. Pegamos um caderno universitário e encenamos uma compra onde olhávamos o desenho e sinalizamos ora que gostamos, ora mais ou menos ou não gostamos. E ao levantar a capa dura do caderno e mostrar o desenho repetindo as expressões, elas demonstraram compreensão.

Apontei para o título e perguntei o que seria. Não conseguiram externar. Então pegamos vários outros paradidáticos disponíveis na sala e colocamos à mesa. Solicitamos que manuseassem e observassem o que teria de igual aos outros livros.

Figura 17 – Identificação das partes que compõem um livro



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 18 – Identificação das partes que compõem um livro



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Após o manuseio deles aos livros, perguntamos sobre se conheciam a história “Cinderela”, e logo S1 disse que sim e foi narrando de forma coesa e com detalhes os fatos referentes ao conto. Depois reportamos a S2 e perguntamos se conhecia a história dos “Três Porquinhos”. Ela afirma e logo começa a narrar de forma resumida os fatos, em seguida, S1 também narra o mesmo, porém, com mais detalhes.

Diante disso, começamos a chamar à atenção para o que geralmente vem na parte superior de todos os livros, e assim fomos citando outros títulos que estavam sob à mesa. Quando perceberam, dissemos que o “TÍTULO” é o nome que dá para a história.

Figura 19 – Identificação do título



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A imagem mostra o momento que estavam localizando os títulos, inclusive o de “Ane e Jota” e fazendo a datilologia⁸. Sendo assim, reforçamos o sinal de CAPA e que nela compunha o título em todos os livros. Logo a seguir, perguntamos se além do título o que seriam aqueles nomes e imagens na capa. Apontamos para o nome e o símbolo da editora e perguntamos sobre o que seria.

Figura 20 – Compreensão do conceito de editora



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Quando foi perguntado sobre o que seria EDITORA mostraram-se sem entender. Perguntamos onde encontramos o livro; onde o livro é organizado. S2 fez o sinal de fábrica e

⁸ A datilologia é utilizada para soletrar nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que não possuam sinais. www.cbsurdos.org.br/libras.htm.

a partir daí explicamos que editora é o nome da empresa onde o livro é todo confeccionado. Logo fizeram sinal de ‘empresa’ como mostra a figura 22.

Figura 21 – Identificação do autor



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Para a identificação do autor perguntamos como o livro é surgido; indagamos com estranheza se o livro nascia; como ele era criado. S1 apontou para as imagens do autor e ilustrador, e fez o sinal de homem e mulher. Perguntamos se seriam os dois então. Disse não saber. Perguntei qual que elas achavam que fosse. S1 escolheu o homem e S2 escolheu a mulher. Explicamos então o que o autor fazia. Informamos que a mulher era a autora. Aproveitamos para explicar quando fomos anotando algumas situações da escrita na L2 como na situação de gênero para a mudança em autor e autora.

Como estratégia para essa parte sobre o autor, exibimos um vídeo da autora, Luciane Rangel, onde ela relata sobre o seu envolvimento e desenvolvimento com os livros e como foi seu processo de leitura na língua portuguesa. Ele foi retirado na página do Facebook, cujo tema é, “Ler é +”, de uma campanha realizada pela Skilos e apoiada por diversas instituições. Esta campanha tem como padrinho o escritor e cartunista Ziraldo e tem o objetivo de apresentar/divulgar iniciativas sobre o tema de leitura, além de produzir uma série de vídeos sobre o tema. <https://www.facebook.com/campanhalere+Skilos>.

Quando eu disse que íamos assistir um vídeo⁹ da autora do livro “Ane e Jota”, e ao perceberem que se tratava de uma pessoa surda, a expressão da participante S1 foi de surpresa e espanto bem expressivos. Ao término nos dirigimos a S1 e perguntamos o que havia

⁹Vídeo retirado na página do Facebook, cujo tema é, “Ler é +”, de uma campanha realizada pela Skilos.

compreendido sobre o que a autora havia falado sobre a vida dela e a sua experiência com a leitura.

Figura 22 – Relato sobre o vídeo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A aluna S1 disse que havia esquecido. Perguntamos se havia compreendido a sinalização da autora. Ela disse que sim, mas que já não lembrava mais. Fez o sinal ‘esquecer’ como informa a imagem 24. Repetimos o vídeo para que assimilassem melhor as informações. Esse comportamento de esquecimento aconteceu em outros momentos com S2.

Figura 23 – Relato sobre o vídeo da autora



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 24 – Relato sobre o vídeo da autora



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Após a segunda exibição as duas narraram pontos da vida da autora como: idade que perdeu a audição; quando começou a aprender LIBRAS e a ler; sobre as dificuldades com a L2; sobre seu encantamento hoje pela leitura; o significado da leitura em sua vida, dentre outros aspectos.

Figura 25 – Identificação do ilustrador

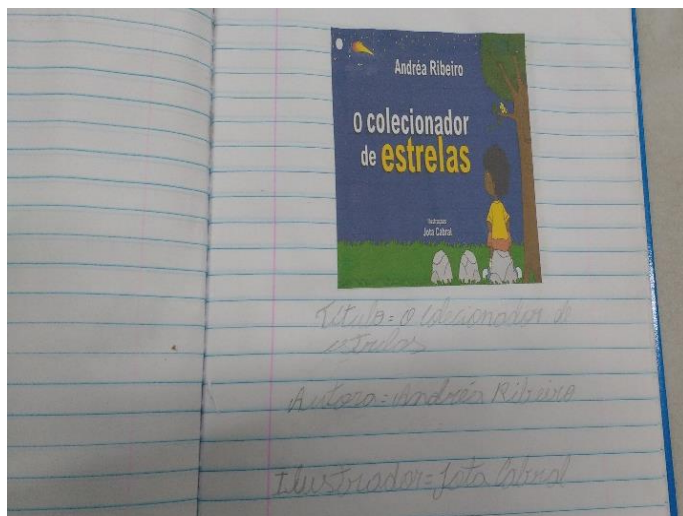


Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Perguntamos então o que teria feito o homem no livro. Pedimos que observassem mais uma vez o livro para que percebessem mais informações que provavelmente caberiam ao ilustrador. Até então não dissemos o significado da palavra ILUSTRADOR. A aluna S1 foi apontando que ele deveria ser a pessoa que organizou o livro, levou até as lojas e desenhou. Parabenizamos e explicamos a função do ilustrador. A seguir, mostramos várias imagens de capas de livros que foram ilustrados por Jota Cabral. Aproveitamos esse momento e fomos

pedindo para que apontassem o Título, Autor, Ilustrador e Editora. Elas ficaram encantadas com as imagens dos livros.

Figura 26 – Atividade de localização da parte técnica de um livro



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Para que revisássemos o que aprendemos, solicitamos que colocassem no caderno duas imagens de capas de livros, e a seguir lessem localizando o título, autor, ilustrador e editora. Na primeira ficamos auxiliando, pois ainda apresentaram dúvidas, mas na segunda localizaram sem nosso apoio. Depois colocaram mais uma imagem para que fizessem em casa.

Figura 27 – Participação da família



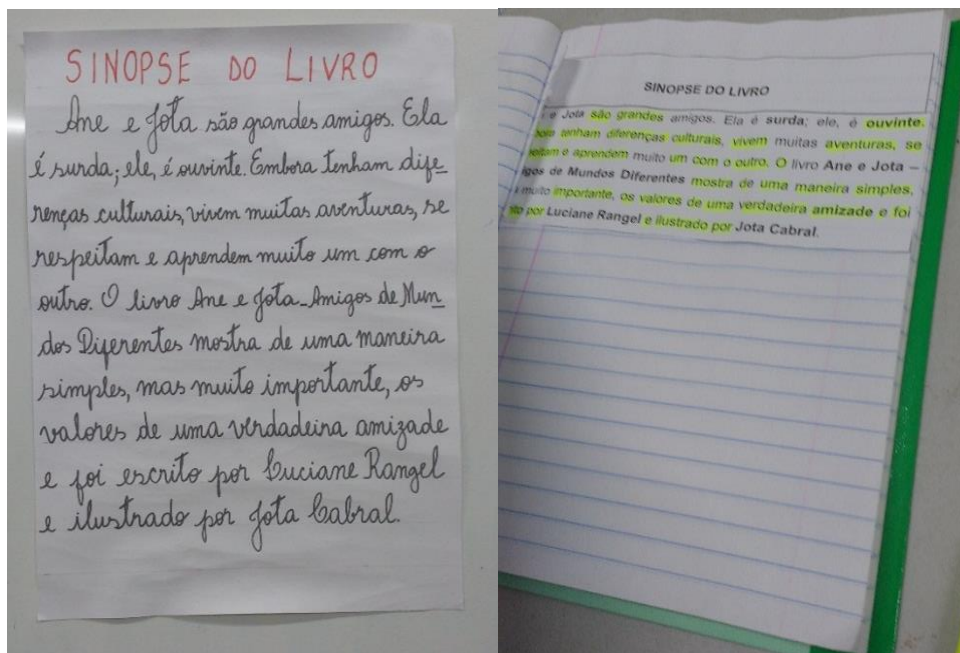
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Neste segundo dia, **30/08/2017**, da aplicação logo na chegada fomos recepcionadas pela professora P.P e pelas mães das alunas participantes. Conversamos um pouco sobre a importância de a família acompanhar e estimular para o desenvolvimento da leitura e escrita do seu filho surdo ou ouvinte. Logo a mãe de S1 manifestou-se dizendo que estavam retornando de uma sessão com a fonoaudióloga e que a filha havia apresentado esquecimento de palavras já aprendidas como ‘pão’. A mãe de S2 reforçou e disse que a filha dela também esquece e tem dificuldades em aprender a leitura. Segundo o MEC (2000):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20.12.1996, estabelece, em seu Art. 2º, que A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A participação da família na educação de seu filho surdo é de suma importância no seu desenvolvimento. É necessário que a família aprenda a língua de sinais para que no espaço familiar haja uma comunicação plena que, evidentemente, terá uma repercussão positiva no ensino e aprendizagem do sujeito surdo no processo da leitura e da escrita.

Figura 28 – Atividade sobre a sinopse do livro



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Esta parte da II etapa, a sinopse do livro, foi trabalhada no atendimento seguinte devido ao trabalho minucioso que as atividades anteriores apresentaram no decorrer da aplicação. Pedimos que observassem o texto da capa do livro. A seguir que colocassem esse mesmo no caderno e que lessem e marcassem as palavras desconhecidas ou que não conseguissem ler.

Todas as participantes do dia, S1, S2 e S3 apresentaram dificuldades de compreensão e interpretação. Após terem marcado o texto, colocamos a sinopse escrita no cartaz na lousa e assim fomos fazendo uma leitura coletiva e parando para explicar o sinal das palavras que não sabiam ler. Ao término desta leitura coletiva, foi feita a leitura oral enquanto a professora P.P fazia a interpretação em LIBRAS.

Tivemos que continuar a aplicação das etapas no mês de outubro devido aos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação- SEED e pela Universidade Federal de Sergipe- campus Lagarto e São Cristóvão durante o mês de setembro referente ao dia Nacional dos Surdos e logo a seguir, a professora da SRM, precisou se ausentar para cuidados com a sua saúde.

Durante este período, entregamos o livro “Ane e Jota”, para que pudessem se familiarizar com o texto e as imagens. Porém, ao retorno, percebemos que não haviam manuseado o livro a ponto de tentarem conseguir compreender do que se tratava exatamente a história. Acreditamos que devido à falta da aquisição na Língua Portuguesa gerou um desestímulo neles.

6.4.3 III Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica – Leitura

Figura 29 – Leitura de imagens



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 30 – Leitura silenciosa do livro



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A III Etapa do letramento literário - a LEITURA, propriamente dita, foi iniciada no dia **25/08/2017 a 05/09/2017**. A partir dos resultados adquiridos quando foi aplicado o estudo da sinopse, percebemos que os alunos tiveram muita dificuldade para ler. Conseguiram fazer a leitura de pouquíssimas palavras, como “Ane” e “Jota”, por terem visto tais nomes desde a aplicação da I etapa. Mesmo palavras que esperávamos que conseguissem ler por tratar-se de um vocabulário comum à sua condição linguística, como as palavras “surda” e “ouvinte”, eles também não conseguiram identificá-las.

Quando apontavam para a palavra indicando uma expressão facial que não estavam compreendendo e, em seguida, fazíamos o sinal da palavra, logo demonstravam uma expressão que indicava que em LIBRAS esta palavra era muito sinalizada por eles.

Já o aluno S3 foi o que apresentou um maior acervo de vocabulário da Língua Portuguesa –L2. Então ao entregarmos o livro “Ane e Jota”, para que manuseassem, vimos uma certa indiferença ao texto pela falta da aquisição efetiva da L2. Recorremos ao responsável de cada participante para obter informações sobre a alfabetização deles. As mães relataram que tiveram uma “alfabetização difícil”, pelo fato de estarem numa sala onde o professor não era bilíngue e, quando foram para o fundamental maior, tiveram intérprete a partir do 9º ano. Com isto repensamos na nossa estratégia de leitura.

Iniciamos com leitura de imagens das cenas retratadas no livro. Cada participante foi expressando, em LIBRAS, suas respectivas ideias do que achavam que aconteceria na história com base nas imagens.

Figura 31 – Leitura adaptada do livro



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

No dia **17/10/2017**, reiniciamos a etapa da LEITURA, com imagens e o texto adaptado para LIBRAS, ou seja, retiramos o formato linguístico da modalidade linguística oral-auditiva que possui uma estrutura gramatical composta por conectivos, como preposições e conjunções, dentre outros aspectos específicos da língua portuguesa e, traduzimos para a modalidade visuoespacial.

As línguas de sinais possuem uma estrutura gramatical além de diferente das línguas orais, traz consigo o aspecto visual com predominância. A LIBRAS têm sua estrutura gramatical organizada a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos, tais como: Configuração de Mão- (CM); Movimento - (M); Ponto de Articulação - (PA); Orientação de Mão – (Or ou Om) e as Expressões Não-Manuais - Faciais ou Corporais – (ENM).

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la - Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (QUADROS, 2006, p.06).

Colocamos as imagens do livro, e a seguir, os alunos iam fazendo a leitura de imagens. Em seguida, um colocávamos a parte do texto para que juntos fizessem uma leitura compartilhada. Eles liam algumas palavras, mas o texto por completo, íamos, pesquisadora e professora da SRM, fazendo a interpretação em LIBRAS. Já na segunda leitura, após a

interpretação em LIBRAS, eles já conseguiam adquirir um repertório maior de palavras da Língua Portuguesa- L2.

6.4.4 IV Etapa Da Aplicação Da Sequência Básica – Interpretação

Figura 32 – Atividade de interpretação



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 33 – Atividade de interpretação



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A parte da interpretação iniciou-se no dia **20/10/2017**. No decorrer da etapa da leitura, íamos fazendo a interpretação para LIBRAS, ou seja, a todo instante procurávamos manter um diálogo entre os participantes e a obra.

Iniciamos com uma “roda de conversa” sobre o que aprendemos no decorrer de todo o processo de leitura, como: identificar o título, autor, ilustrador, editora, edição, personagens; significado de biografia, de sinopse; um pouco sobre a mitologia grega e as palavras o que já conseguiam ler em L2. Foi um momento bem prazeroso e significativo, onde cada um pode compartilhar sobre o seu aprendizado.

Figura 34 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens)



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 35 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens)



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

O fato do livro tratar de temas que os aproximam do cotidiano deles, como a surdez, a amizade com ouvintes, a escola, a família, contribui para que houvesse uma interação com

outras formas de linguagem, proporcionando um desenvolvimento cognitivo, emocional e sociocultural mais abrangente.

Segundo Cosson (2016, p.20), “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. O papel da literatura na formação do discente é muito amplo, porém, é preciso inseri-la no espaço escolar sem que se perca a sua essência textual.

A atividade do reconto como as demais que foram desenvolvidas com os participantes surdos, proporcionou a cada participante um momento para assimilar fazendo associações com outros elementos ou experiências vivenciadas por eles, e assim, reorganizar e acomodar os conhecimentos adquiridos. Conforme afirma Piaget:

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1986, p.23).

Contudo, para sistematizar essa etapa, montamos várias imagens semelhantes aos acontecimentos ocorrentes no enredo da história e fomos convidando cada participante para que fizessem o reconto da história de “Ane e Jota” em LIBRAS. Foi um momento bem pertinente e podemos perceber que os alunos S1 e S2, por terem tido frequência de 100% em cada etapa, obteve uma maior desenvoltura para narrar os acontecimentos.

Figura 36 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens)



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 37 – Atividade interpretação - (Reconto com imagens)



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

É notório que, independentemente da idade, que atividade como esta, o reconto, foi importante o desenvolvimento de habilidades que possibilitaram aos sujeitos surdos a pensar sobre o que leram fazendo relações e associações com o seu contexto social. Como aponta Freire (1992), o indivíduo antes da leitura por decodificação, traz consigo outra leitura.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1992, p.11-12).

Portanto, com o surdo não é diferente. Todo aluno carrega em si suas experiências pessoais, culturais, emocionais e sociais e, a escola precisa criar oportunidades para que possam socializar. Durante às atividades, os alunos surdos, colocavam experiências que eles haviam vivenciados que eram similares às situações das personagens da literatura.

O livro, Ane e Jota, pode proporcionar uma socialização bem dinâmica ao decorrer da leitura e conseqüentemente, da interpretação. Em muitos momentos, eles também demonstraram desconhecimento de alguns assuntos, como ocorreu sobre os deuses da Grécia, e seus respectivos sinais.

Figura 38 – Atividade avaliativa e de autoavaliação do livro “Ane e Jota”



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 39 – Atividade avaliativa e de autoavaliação do livro “Ane e Jota”



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Propomos aos participantes, no dia 26/10/2017, uma atividade de produção escrita, onde tiveram que identificar e retirar dados referentes ao livro: título, autor, ilustrador e editora, como também colocar sua opinião a respeito da literatura trabalhada e dar um final diferente. Eles apresentaram dificuldade em ler os enunciados.

À proporção que íamos tirando as dúvidas e fazendo a interpretação em LIBRAS, eles começavam a expor suas ideias. No momento de fazer a transcrição apresentaram também dificuldades. É importante chamar atenção para o que Freire aponta que o “ato de ler não é um ato que se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1991, p.11).

Fica visível a necessidade de fazer um trabalho de leitura e escrita com os alunos de maneira contextualizada. O professor da sala comum e da SRM precisam estar atentos para o processo evolutivo da maturação cognitiva dos alunos.

6.5 LETRAMENTO LITERÁRIO DO LIVRO ASA DE PAPEL

6.5.1 I Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática – Motivação

O livro, **ASA DE PAPEL**, da autoria de Marcelo de Xavier, foi o segundo livro que trabalhamos seguindo as etapas da Sequência Didática, visando o Letramento Literário. Foi dado início a I Etapa, a MOTIVAÇÃO, no dia **21/11/2018**, com um bingo ortográfico com vinte palavras retiradas do livro, sendo cinco palavras diferentes por cartelas. Nesse dia o participante S4 ausentou-se.

Entregamos uma cartela para cada aluno e pedimos que cada um tentasse fazer a leitura silenciosa. Não conseguiram fazer a leitura de todas as palavras, por isso, fizemos um acompanhamento individual para explorar o sinal de cada palavra. Nesse momento da leitura da cartela, houve uma interação de troca de conhecimento entre eles. Em seguida iniciamos o bingo. A aluna S1 foi a primeira a fechar a cartela; em segundo ficou S3 e por último a participante S2.

Figura 40 – Bingo Ortográfico



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 41 – Bingo Ortográfico



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 42 – Prêmios do Bingo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

O jogo tem uma pertinente contribuição para o desenvolvimento dos alunos, mas para que isso ocorra o professor tem um papel fundamental. Piaget (1978) afirma que:

para os jogos contribuírem pedagogicamente com o processo de construção do conhecimento é preciso: diminuir o autoritarismo (poder de mando) do professor, criar situações para o desenvolvimento da autonomia, incrementar as ações que favoreçam a troca de opiniões e sugestões sobre as questões surgidas durante a atividade (PIAGET, 1978, p.19).

Essa atividade estimulou o pensamento, a imaginação e a diversão ao mesmo tempo que contribuiu na aprendizagem da leitura e da escrita de maneira prazerosa, ampliando o campo da percepção visual referente ao contexto da vigente literatura que estava sendo trabalhada.

Como incentivo para o jogo educativo apresentamos antes de sortear e sinalizar as palavras, os brindes que seriam ofertados aos vencedores nas suas respectivas colocações conforme estão organizados na imagem 44:

- 1º lugar - Caixa de Bombom
- 2º lugar- Caixa de Bis
- 3º lugar- Pirulitos

Esse momento da premiação foi simbólico no que se refere ao jogo proposto. Podemos pensar e concluir que os brindes ofertados funcionaram como um reforçamento positivo, como trata Skinner que é uma resposta para um determinado estímulo. Segundo Skinner, o reforçamento tem dois efeitos,

O efeito de prazer e de fortalecimento. Eles ocorrem em diferentes momentos e são sentidos como coisas diferentes. Quando nós sentimos prazer, nós não estamos necessariamente sentindo uma maior inclinação para agir da mesma forma. (...). Por outro lado, quando nós repetimos o comportamento que foi reforçado, nós não sentimos o efeito de prazer que nós tínhamos sentido no momento em que o reforçamento ocorreu (SKINNER, 1985a/1987, p.7).

Percebemos que bingo exigiu concentração deles, e isso, fez com que organizassem o pensamento fazendo associações da palavra ao sinal correspondente. Ao decorrer das atividades fomos observando que apesar das dificuldades dos surdos e ler e escrever, gradativamente, estavam se desenvolvendo. Eles ficaram atentos e instigados a todo tempo durante o jogo.

6.5.2 II Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática – Introdução

Figura 43 – Bingo ortográfico junto com os ouvintes



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 44 – Bingo ortográfico junto com os ouvintes



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

No dia **24/11/2017**, demos início a II Etapa, a **INTRODUÇÃO**. Antes de adentrarmos na atividade desta etapa, decidimos repetir a atividade do bingo ortográfico por alguns motivos: todos os participantes estavam presentes; possibilitar uma assimilação maior à leitura das palavras em L2 e promover uma interação com os alunos ouvintes, da SRM, que

têm deficiência intelectual. Foi um momento de troca e aprendizado tanto para os surdos como para os ouvintes.

Nesse momento as dificuldades de ambas realidades se somaram para diminuir. A atividade de acompanhamento individual do estudo das palavras do BINGO foi mais uma vez bem proveitosa. Um dos alunos com DI que tem dificuldades na leitura conseguiu ler algumas palavras da cartela. O vencedor foi o aluno S3. A partir dessa interação entre nós (pesquisador e professor da SRM) e os participantes ficou notório o que Vygostsky (1994) chamou de Zona do Desenvolvimento Proximal, que é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTSKY, 1994, p.112).

Após a aplicação do bingo entregamos o livro “Asa de Papel” para cada participante. Foi solicitado que observassem a capa e contracapa para localizar: título, autor, editora, ilustrador, ano da obra e edição. Como já fora trabalhado no livro anterior, eles tiveram mais autonomia e êxito em localizar tais informações sobre o livro “Asa de Papel”. Conforme iam identificando os componentes da capa, íamos anotando na lousa.

Figura 45 – Atividade proposta para a II Etapa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 46 – Atividade proposta para a II Etapa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Quando foram responder sobre a edição, surgiu a curiosidade de saber quantos vezes o livro já foi produzido. A professora da SRM pediu para S1 fazer a operação, mas no momento do reagrupamento ela não conseguiu. Então o aluno S4 habilitou-se a tentar resolver a situação-problema e, obteve sucesso. Foi um momento interdisciplinar pertinente.

Figura 47 – Momento Interdisciplinar



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 48 – Momento Interdisciplinar



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

O trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 2002, p. 88-89).

6.5.3 III Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática – Leitura

Figura 49 – Atividade da III etapa - a Leitura



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 50 – Atividade da III etapa - a Leitura



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Para a II Etapa, a LEITURA, no dia **01/12/2017**, pensamos em exibir o livro por completo nos slides, por apresentar uma ilustração tridimensional, onde as “personagens e objetos de cena são moldados em massa plástica, montados em pequenos cenários e fotografados, mostram uma sucessão de quadros bem-humorados, líricos, intrigantes” (retirado da sinopse do livro). Fomos colocando cada página e fazendo uma leitura compartilhada no Data Show. A história tem um teor repleto de subjetividade e de expectativas para um final inesperado. Foi preciso fazer uma tradução para LIBRAS, pois apesar do texto ser curto, ele é poético e subjetivo, sem narrar propriamente uma história.

Como o recurso visual é fundamental para o sujeito surdo, pelo fato de sua comunicação ser visual, os participantes ficaram atenciosos e contribui para a compreensão textual. Skliar (2010) corrobora com a afirmação da relevância que há na experiência visual para o povo surdo quando diz que,

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (SKLIAR, 2010, p.28).

A escola precisa contemplar em todos os seus espaços recursos visuais para que o aluno surdo se sinta parte do âmbito escolar como sujeito atuante com direito à uma comunicação efetiva.

Figura 51 – Atividade do intervalo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 52 – Atividade do intervalo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

No dia 05/12/2017, foi realizada outra estratégia de leitura. Colocamos os participantes em dupla para que lessem de forma compartilhada, e assim, pudessem descobrir juntos outras interpretações. Foi um momento dinâmico, onde foi possível perceber que com a interação entre os pares há um significado efetivo, uma compreensão natural que contribui para o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Geraldí (1997), a linguagem é que dá a condição para os sujeitos de compreender o mundo e nele agir, sendo que nem sempre a construção dos modos de ver o mundo é harmônica. Mesmo que os interlocutores compartilhem suas crenças, estes sempre estão se reorganizando pelo discurso.

As línguas de sinais são adquiridas através de experiências visuais das pessoas surdas e, portanto, nesse aspecto, se tornam distintas das línguas orais, sendo assim, é de extrema importância essa interação com seus pares para o desenvolvimento em todas as áreas cognitivas, emocionais e culturais.

Quadros (2006, p.35) aponta que a língua de sinais "é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la". Sendo assim, as salas de AEE são estruturadas para atender os alunos conforme suas especificidades para tornar a aprendizagem significativa.

6.5.4 IV Etapa Da Aplicação Da Sequência Didática –Interpretação

Figura 53 – Atividade de interpretação – em grupo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 54 – Atividade de interpretação – em grupo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Para a atividade da IV Etapa, a INTERPRETAÇÃO, realizada no dia **08/12/2017**, propusemos aos alunos que relacionassem as imagens com os seus respectivos textos, ou seja, eles teriam que, em grupo, fazer a leitura de imagem das cenas do livro e encontrar o texto correspondente fazendo a leitura em L2. O participante S3 não compareceu. Colocamos para que realizassem esta produção juntos para que com a troca de conhecimentos pudessem construir o cartaz relacionando as imagens com seus respectivos textos. Vygotsky (1986) elaborou uma teoria do desenvolvimento intelectual do homem, na qual todo conhecimento se constrói socialmente no âmbito das relações humanas, afirmando que na “ausência do outro, o homem não se constrói homem”.

Devido as dificuldades existentes à aquisição da leitura, por diversos momentos, eles tentavam associar o significado da imagem com alguma (s) palavra (s), porém, o fato de realizarem juntos tornou-se um momento que gerou uma troca de conhecimentos significativa e dinâmica.

Todas as atividades aplicadas durante cada etapa contemplaram a experiência visual. Conforme Skliar (2013, p. 28): “A surdez é uma experiência visual [...], e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. [...]”. É

perceptível a expressão de tranquilidade e a interação entre os participantes quando a atividade contempla um percentual satisfatório de imagens associadas ao texto.

Figura 55 – Atividade de interpretação da L2 para LIBRAS e vice-versa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 56 – Atividade de interpretação da L2 para LIBRAS e vice-versa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

No dia **11/12/2017**, antes da atividade individual de interpretação, propusemos uma outra atividade em grupo, onde colocamos na lousa várias palavras retiradas do livro, “Asa de Papel”, e os participantes (todos estavam presentes) e solicitamos que fizessem a tradução da LIBRAS para Língua Portuguesa e vice-versa, ou seja, sinalizávamos e pedíamos que escrevessem em L2 e, em outros momentos, pedíamos que lessem da lousa e, em seguida,

sinalizassem. Tivemos o apoio da intérprete da sala regular dos participantes S3 e S4. Como já fora constatado, a atividade em grupo, proporciona uma interação pertinente para que possam dirimir as dúvidas, e muitas das vezes a falta de conhecimento da palavra em L2.

O participante S3 tem um vocabulário maior da L2 em relação aos demais. Já a participante S1 tem um domínio satisfatório na LIBRAS, porém, apresenta dificuldades em Língua Portuguesa como também S2 e S3. A participante S3 apresentava geralmente falta de motivação para ler, devido suas dificuldades em L2, mas a troca em grupo contribuía para que se esforçasse em aprender.

Figura 57 – Atividade de interpretação – individual



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 58 – Atividade de interpretação da L2 para LIBRAS e vice-versa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Após a realização da atividade em grupo, refizemos a atividade de produção que foi realizada na sexta-feira, por perceber a necessidade de incluir mais atividades de leitura para que tivessem uma autonomia maior nas sucessivas aproximações que estavam ocorrendo durante todo o processo de ensino aprendizagem do letramento literário, porém, nessa segunda atividade os participantes tiveram que realizar individualmente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos apresentam sobre a forma de organização que a aprendizagem dos conteúdos conceituais,

[...] se dá por aproximações sucessivas [...] o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais, que ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração[...] (BRASIL, 1997a, p.74).

A seguir estão algumas imagens do resultado das produções dos alunos. Era satisfatório verificar o entusiasmo de cada aluno ao aprender palavras em L2 junto ao seu significado de acordo ao contexto e com o produto final das atividades realizadas por eles.

Figura 59 – Produções dos alunos



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 60 – Produções dos alunos



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 61 – Produções dos alunos



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

No dia **05/01/2018** fizemos as últimas atividades da pesquisa: uma atividade de contextualização e a autoavaliação do livro “Asa de Papel”. Primeiro foi realizado uma atividade contextualizada com expressões retiradas do livro, onde os participantes tiveram que ler, sinalizar e identificar o tipo de frase (afirmativa, negativa, interrogativa ou exclamativa).

Figura 62 – Produções dos alunos

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 63 – Atividade de frases

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A aluna S3 fez a troca das frases no cartaz, de acordo, ao tipo de frase. Eles faziam a leitura das frases, e logo, verificavam o tipo de pontuação que estava presente nas orações. Todos diferenciaram a frase negativa da frase afirmativa pela presença da palavra ‘não’. Todos tiveram a oportunidade de socializar suas frases colocando no cartaz.

Essa atividade foi proposta pela professora da SRM com o objetivo de dirimir algumas dúvidas presentes nos participantes sobre tipos de frases, porém, no decorrer das etapas do letramento literário com o livro “Asa de Papel”, foi motivar e tratar da função social da leitura.

Todas as atividades pedagógicas aplicadas foram pensadas e elaboradas trazendo para a Pedagogia Surda, em respeito, aos participantes que têm uma língua própria que cuja aprendizagem é pautada na experiência visual para que se torne um aprendizado significativo. Para que isso ocorra, Fernandes (2006, p. 9) defende que a prática pedagógica pode apresentar resultados exitosos ao discente surdo mediante mudanças, tais como:

- “Combinar diferentes tipos de agrupamento de alunos, facilitando a visualização da sala toda pelo aluno surdo e sua consequente interação com os colegas”;
- “Introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais”;
- “Planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução e expressão”.

Figura 64 – Atividade de frases



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

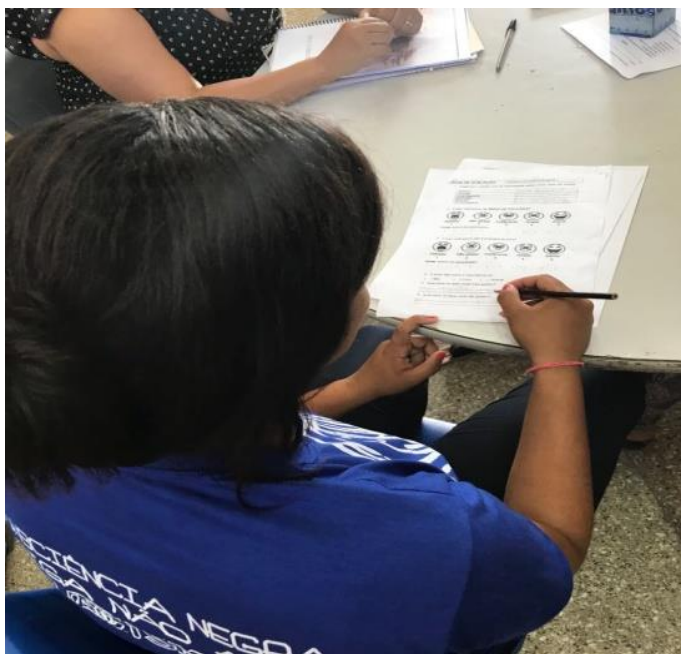
Figura 65 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

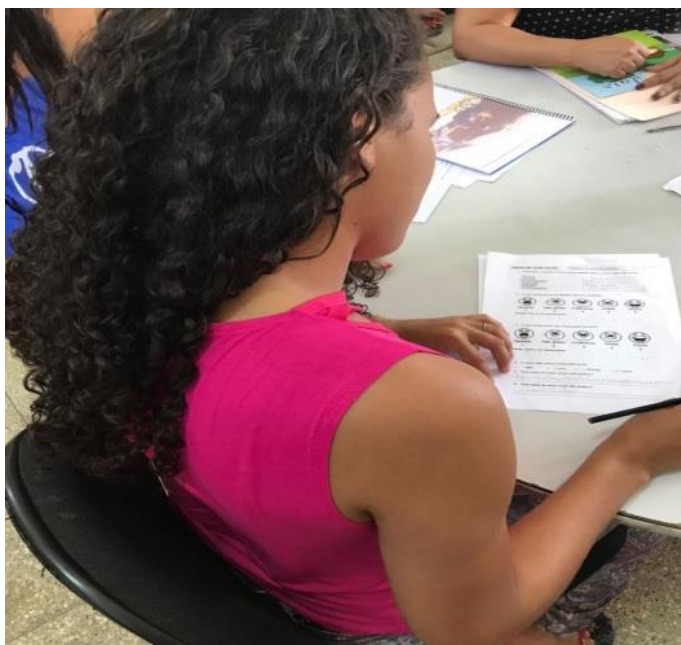
Logo após a socialização da atividade entregamos a atividade de produção que trata da autoavaliação sobre o livro Asa de Papel. Os participantes tiveram a oportunidade de colocar a opinião sobre o livro e as atividades executadas durante este círculo de leitura, como também, puderam socializar a parte que mais gostou ou não. O participante S3 não compareceu.

Figura 66 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 67 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 68 – Atividade de autoavaliação do livro Asa de Papel



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Figura 69 – Momento de Confraternização



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

No final das atividades houve uma confraternização com a participação da intérprete da sala comum, dos participantes S3 e S4 e a equipe diretiva do colégio (Coordenadora, Secretário e Apoio Administrativo). Foi um momento de descontração e despedida com a equipe escolar. Neste dia foi comunicado à Coordenadora que os participantes foram

convidados a participar da banca de defesa da pesquisadora, para que pudessem vivenciar o produto final de nossas atividades com eles.

7 TECENDO CONSIDERAÇÕES: A HISTÓRIA CONTINUA SENDO NARRADA COM AS MÃOS.

Essa seção reflui à premissa de nossos estudos sobre Leitura, Literatura e Letramento Literário numa perspectiva pensada e aplicada numa Sala de Recursos Multifuncionais com alunos Surdos, demonstrando as decorrências de todo o processo que nos colocou frente às possibilidades de utilizar a literatura como veículo motivador para a leitura com prazer e sentido. A pesquisa proporcionou verificar os desafios postos ao estímulo à leitura e aquisição da Língua Portuguesa para os sujeitos surdos.

As Salas de Recursos Multifuncionais - SRM foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 e localizadas nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino. É o lócus onde se realiza, prioritariamente, o atendimento educacional especializado (AEE), onde se torna possível identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, eliminando as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Portanto, foi por esse motivo, que decidimos aplicar nesse espaço, onde precisávamos, cuidadosamente, *identificar* o conhecimento prévio dos participantes sobre o temário; *elaborar* um plano de trabalho com base na Sequência Básica de Cosson; e *organizar* as atividades e os recursos visuais para atender a abordagem educacional – o Bilinguismo, que é pautado à pessoa com surdez ter a aquisição de duas línguas no âmbito escolar e no meio social, sendo aqui no Brasil, a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

Como já fora dito no início da pesquisa foi planejado a aplicação de três literaturas: “Ane e Jota - Amigos de Mundos Diferentes”; “Asa de Papel” e “Luiz Lua”, porém, ao decorrer da aplicação fomos percebendo que precisaríamos trabalhar de forma mais individual e ao mesmo tempo interdisciplinar, pois o nível de alfabetização e letramento, e de aquisição da L1 e L2, estavam com uma discrepância considerável, portanto, o livro “Luiz Lua”, não foi utilizado.

Aplicar o letramento literário com sujeitos surdos envolveu-se de apreensões intensas, perante a perspectiva de tratar de leitura e letramento literário partindo dos livros, e ciente dos entraves enfrentados pelos alunos surdos, mediante à forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas que reiteram uma visão deturpada da perda auditiva, deixando de estimular o potencial socioafetivo, político-cultural e linguístico.

Essa pesquisa ponderou as vivências teóricas e práticas sobre letramento literário, apontando para a necessidade do contato dos participantes com livros. Ao aplicar a II etapa da

Sequência Básica – a Introdução, notamos que os alunos surdos não tinham contato a livros literários. Com isso tivemos que repensar nas atividades elaboradas para que atendessem essa falta de conhecimento. Eles não conseguiram responder, positivamente, às nossas intervenções sobre o sinal e significado dos elementos que compõem um livro: capa; título; ilustrador; tema; autor; editora; edição.

A professora da SRM mostrou-se empolgada com a pesquisa e disposta a aderir o método da Sequência Básica, porém, externou que fazia atividades com textos avulsos, mas nunca trabalhou com livros com os alunos surdos. Formou-se uma parceria em prol do desenvolver das etapas do letramento literário, que ocorreu desde o planejamento das ações, seguida pela execução das atividades com os alunos e tradução e interpretação entre a L1 (LIBRAS) e a L2 (Língua Portuguesa). Isto porque pensar juntos proporcionou um melhor aproveitamento das ações do projeto; uma vez que houve reflexões entre a proposta da pesquisa com a realidade do grupo do AEE. Enquanto as atividades com os livros *Ane e Jota – amigos de mundos diferentes* de Luciane Rangel, 2015 e *Asa de Papel* de Marcelo Xavier, 1993; foram realizados estudos iniciados com atividade de “motivação” com o objetivo de motivar aos alunos à leitura dos livros. Depois seguia com atividades que apresentavam os elementos da capa (Título, Autor, Ilustrador, Editora, Edição); seguido da leitura do texto; por fim, o texto e a sua intertextualidade, esta realizada através da relação do texto com a realidade e também a relação com a Língua Portuguesa.

O que podemos dizer foi que foram realizadas atividades de leitura e de escrita dos livros de maneira mais visual, articulando o texto às imagens que tratam o conteúdo dos livros, em suas leituras e temáticas, explorando por meio de, entre outras: jogos, como quebra-cabeça, bingo, leitura de imagens dos livros. Mostrando-se favorável o desempenho dos alunos nas interpretações em LIBRAS, após algumas intervenções e outras atividades durante os intervalos que ocorreram entre as etapas, principalmente quando as atividades eram elaboradas com as imagens dos livros; como também, inclusive na realização de intertextualidade com situações da realidade e experiências. O processo de letramento de estudantes surdos tem se mostrado como um grande desafio para as redes de ensino, posto que seja proposta para a efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva, tendo em vista os registros nos Estudos Surdos e nos relatos colocados em congressos, cursos e palestras que tratam de temática, destacando-se neste cenário as dificuldades da aquisição e uso da Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita e lida para o indivíduo surdo.

No decorrer de todo o processo de aplicação, fizemos as atividades, gradativamente, pois logo detectamos que os alunos não tinham familiaridade com a literatura impressa. Eles

relatarem conhecer alguns contos de fada; fizeram o reconto da história dos Três Porquinhos, mas o acesso que tinham na sala comum e na SRM era por meio de vídeos em LIBRAS. Quando tiveram o livro em mãos demonstraram desconhecimento da estrutura que compõe uma obra literária. Quando pedimos que manuseassem o livro, após a I etapa – a Motivação, logo sinalizaram que era “muito difícil o português”. Quando foi realizada uma atividade com a sinopse, onde teriam que ler e grifar as palavras que não conseguissem ler com um marca texto que receberam, ficamos, inicialmente, pensando que não compreenderam o que foi solicitado, pois marcaram praticamente o texto por inteiro. Porém, ao secundar o que fora solicitado, todos disseram não conseguir ler todas as palavras que foram marcadas. Ao decorrer do trabalho, fomos construindo um glossário com as novas palavras que conseguiam ler na L2. Por inúmeras vezes quando fazíamos o sinal da palavra que não conseguiam ler, demonstravam uma expressão que indicava que na L1 tinham muita familiaridade com aquelas palavras, como: amigo; surdo; cultura; ouvinte; praia; animais, dentre muitas outras.

Com isso, é notório que a literatura, sendo inserida na educação dos surdos na L1, ou seja, na sua língua natural – a LIBRAS, e paralelo com a L2, sua segunda língua – O Português, na modalidade escrita, não haveria dificuldades de aquisição e muitas vezes também o sentimento de rejeição à Língua Portuguesa como ocorrera com a participante S3. Com base nas pesquisas realizadas sobre a Educação dos Surdos, é visto que as trocas simbólicas corroboram para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a capacidade representativa, sendo o ambiente favorável, pois temos culturas e línguas diferentes. Todavia, é imprescindível, que os profissionais, da sala comum e da sala de recursos, criem estratégias, conjuntamente, não apenas tendo o domínio da LIBRAS, mas a consciência que quando a aprendizagem passa a ter sentido para o discente e quando se respeita e valoriza as especificidades de cada língua, a motivação para a leitura e escrita acontecem naturalmente, seja surdo ou ouvinte.

São relevantes os desafios que o docente enfrenta, seja da sala comum ou da SRM. Como fora relatado pela professora do AEE, há uma relevante dificuldade dos surdos na aquisição da língua portuguesa devido ao tardio acesso à sua língua natural- a LIBRAS, e consequentemente os entraves que eles enfrentam em aprender o português. Outra situação exposta pela P.P é a o escasso número de profissionais com formação em LETRAS/LIBRAS ou com especialização na área para atuar com alunos surdos. A formação continuada desses profissionais é de suma importância para o desempenho exitoso da pessoa surda. O âmbito escolar tem um papel crucial no desenvolvimento da pessoa com surdez, ou seja, criar possibilidades para que o sujeito se desenvolva com o meio físico e social, provocando sua

capacidade representativa, para que construa um pensamento que seja projetado a partir de suas relações com o meio. Para que isso aconteça de forma plena, é preciso que se invista no processo de interação entre seus pares, com surdos adultos e com os próprios ouvintes. As práticas de letramento em LIBRAS precisam estar presentes desde a educação infantil para que cheguem a fase adulta bilíngues letrados.

Todavia, apesar das dificuldades apontadas, a professora relatou que a pesquisa realizada foi de suma importância para que os alunos se sentissem motivados a ler e escrever e, que todas as etapas do letramento literário foram pertinentes para que ela adote na SRM o uso contínuo da literatura. Durante os horários de atendimento, segundo P.P, os alunos surdos tinham apenas o acesso a textos soltos, não havia o acesso aos livros paradidáticos. Algo que é peculiar e que percebemos como relevante, é o uso dos recursos visuais. Tratando-se de uma estrutura linguística cuja modalidade é visuoespacial, faz-se necessário que haja uma organização pedagógica do espaço com imagens visuais que estimulem o aprendizado da língua de sinais, que favorecerá, concomitantemente, com o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita. Quando o ensino da leitura e de interpretação era iniciado com imagens, a participação dos alunos era mais dinâmica e significativa.

Para todo o desenvolvimento do letramento literário, apesar das inúmeras dificuldades que eles apresentaram no momento de ler e interpretar, quando começávamos todas as etapas, priorizando os recursos visuais, a própria expressão deles era motivadora para nós pesquisadores e os resultados eram mais favoráveis. Pode-se estar indagando como tratar de letramento sem que os participantes estejam efetivamente alfabetizados... O letramento vai além do uso social da leitura e da escrita, e sim, saber aplicar essa escrita e leitura de formas distintas e pensadas para seu convívio em sociedade. E tratando-se do Letramento Literário, o maior dos objetivos foi permitir ao surdo sentir o livro nas mãos; conhecer cada parte que compõe; fazer novas amizades com personagens que transmitiram emoção, conhecimento e diversão. Foi entender mais de si e do outro, tendo a convicção que não há fronteiras entre a cultura ouvinte e a cultura surda, e sim, que se complementam em prol de um cenário multicultural que defende apenas um final para esta história: SOMOS APENAS DIFERENTES.

Normalmente as histórias possuem início, desenvolvimento e fim, porém, esta aqui irá permanecer num vasto caminho que abrirá trilhas para que as futuras personagens pelos Estudos Surdos adentrem com afincos na imensidão das interpretações acerca da complexidade deste temário e deseje desvendar outros esconderijos. Você deseja ser uma personagem?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes** – possibilidades de uma educação bilíngue. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Ciências Médicas, São Paulo, 2011.

ANDRADE, Betty Lopes L'astorina de. **A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais – antropomorfismo em foco**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ARAÚJO, Maria Teresa Abrahão de. **Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade das Letras, Minas Gerais, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BOLDO, Jaqueline. **Intercorrências na cultura e na identidade surda com o uso da literatura infantil**. Florianópolis. 2015 (Dissertação).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: 1989. Cap. I e VI. 313.

BRANDÃO, Zaia. **A intellingsia um percurso com Pashoal Lemme** – por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH/Editora da Universidade São Francisco-EDUSF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Salas de recurso multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília; MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: v.4: A Família / Coordenação Geral SEESP/MEC/ Brasília**, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**. Documento à Política de Inclusão. Brasília, 2005.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. MEC/SEESP. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação de Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Brasília – Diário Oficial de 6 de abril de 2007.

BUENO, Juliana. **Diretrizes para o desenvolvimento de recursos educacionais de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas**. Doutorado (Tese). Universidade Federal do Paraná. 2014.

CABRAL, Eduardo. **Para uma cronologia da educação dos surdos**. Porto, 2001. Disponível em: <http://projeto redes.org/wp/wp-content/uploads/cronosurdo_Eduardo-Cabral.pdf>. Acesso em: 20 jan 2010.

CANDIDO, A. **Ensaio O direito à literatura**. Livro Vários escritos. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CARDOSO, Raimunda Berenice Pinheiro. **Mãos que falam... olhos que ouvem: uma análise do letramento midiático para alunos surdos em um contexto bilíngue**. Dissertação. Universidade da Amazônia, Belém – PA, 2014.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COUTINHO, Maria Dolores da Cunha. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de Matemática numa perspectiva de letramento**. Doutorado (Tese) Universidade Estadual de Campinas, 2015.

CRUZ, Renata Cristina Vilaca. **Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais**. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Marília Silva. **Letramento de surdos em língua espanhola**. Dissertação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. 91 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991-1992 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

Globalização e educação – perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

GURGEL, Wanessa Ferreira. **Tecnologia assistiva e práticas de letramento no atendimento educacional especializado**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.

HABERMAS, Jürgen. Erläuterungen zur Diskursethik. In: Erläuterungen zur Diskursethik. **Frankfurt am Main**: Suhrkamp, 1991, p. 208.

HALL, Stuart. **Cultural representativas and Signifying Practices**. London. 1997.

HEssel, C, KARNOPP, L. B. **Metodologia da literatura surda**. Florianópolis, 2009.

IGNATIEV, E. I. La Imaginación. In: A. A. SMIRNOV; A. N. LEONTIEV; S. L. RUBINSHTAIN E B. M. TIEPLOV. **Psicologia**. Tradução de Florêncio Villa Landa. Grijalbo: México, D. F., 1969.

JESUS, Silvia Santos Assis de. **Literatura, surdez e formação do leitor: diálogos e sinais coma diversidade cultural**. Dissertação. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

KOBER, Debora Caetano. **O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LACERDA, A **inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>> Acesso em 15 fev. 2017. LEÃO, Andréa Borges. **Nobert Elias & a Educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 96 p. (Pensadores & Educação, 11).

LIMA, Deivesson de Sousa et. al. **Demarcações da cultura surda e as implicações do diagnóstico na família: um breve estudo da APADA-SE**. Universidade Federal de Sergipe, 2014.

MAIA, Tatiana Cristina Vasconcellos. **Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém**. Dissertação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. (1989) **A Pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/ EDUC.

MOURA, Daniele Barboza. **Libras e português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do sarau bilíngue**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MOURA, Maria Cecília. **Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Ed. Revinter, 1996.

MOURÃO, Cláudio Henrique N. **Literatura surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MULLER, Janete I. **Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

NEES, Claudete Marques das. **Literatura surda: uma literatura descolonizadora?** Dissertação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

NETO, Murillo da Silva. **Práticas de letramento na educação de surdos: representações docentes sobre a “inclusão”**. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p. – (Pensadores & Educação, v.4)

OLIVEIRA, Sônia Ferreira de. **Letramento de crianças surdas em classe bilíngue: possibilidades e desafios**. Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. P. 43-59.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Orgs) *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEIXOTO, Robson de Lima. **Fábulas na comunidade surda: estratégias que concorrem para a clareza e estética da produção**. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PERLIN, Gladis T. T. **Histórias de vida surda: Identidades em Questão**. Programação de Pós-Graduação em Educação (Dissertação). Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). In: *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 73-82, 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança-imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Falar Editores, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. **O processo de construção de letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. Tese. Universidade Vale do Rio dos Sinos, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, BR – RS, 2014.

PISSANTI, Larissa Gotti. **Representações linguístico-culturais do povo surdo na literatura surda**. Dissertação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de letras-libras**, 2014. (Dissertação).

PROST, Antoine. Os fatos e a crítica histórica. In: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 53-73.

QUADROS. R. M. **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 1997-2006.

_____, R. M. Educação de Surdos: **A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. RÉE, Jonathan e GODOY, Marcelo (tradutor). Disponível em: <www.asurdosporto.org.pt/imagens/NacionalismoSurdo.doc> Acesso em 07/07/2016.

RAMOS, Barbara Evelin da Conceição. **A efetividade dos direitos sociais: um estudo sobre direito à educação no contexto da população surda**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

RÉE, Jonathan e GODOY, Marcelo (tradutor). Disponível em: <www.asurdosporto.org.pt/imagens/NacionalismoSurdo.doc> Acesso em 07/07/2016.

RODRIGUES, Patrícia Rocha. **Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente SCRATCH**. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ROLOFF. E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. In: Semana de Letras, 10, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Edipucrs; 2010. p. 1-9.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et. al.* **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHALLENGER, Augusto. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS/FACED/PPGEDU. Porto Alegre, 2010.

SCHEMBERG, Simone. **Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores**. Dissertação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. Escola Estadual José de Carvalho Déda. Disponível em <<http://www.seed.se.gov.br/redeestadual/Escola.asp?cdescola=138&cdestrutura=250>> Acesso em 22 mar. 2017 SILVA, Arlene Batista da. **Literatura em libras e educação**

literária de surdos: um estudo da coleção educação de surdos e de vídeos literários em libras compartilhados na internet. Doutorado (Tese), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em língua de sinais.** Doutorado (Tese), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVEIRA, Rosa H. **Contando histórias sobre surdos (as) e surdez.** In: COSTA, M. (Org.). Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

SKINNER, B.F. (1987). **News from Nowhere.** Em B.F. Skinner, Upon Further Reflection. New Jersey: Prentice-Hall. Publicação original de 1985b.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998-2013.

_____, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b. p. 7-32.

_____, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SOUZA, José Marcos Rosendo de. **Entre palavras e sinais:** letramento literário, surdez e inclusão. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873):** concepções a partir do modelo norte-americano. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

SOUZA, Renata Antunes de. **O letramento de alunos surdos para a vida.** Dissertação. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Distrito Federal, 2012.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Tobias Leite:** educação dos surdos no século XIX. São Cristóvão: UFS, 2014.

STROBEL, K. L. & FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais/** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. revisada. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

TEIVE, Gladis Mary Ghizoni e DALLABRIDA, Noberto. **A Escola da República – os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911 – 1918).** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 -1994.

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27867/27867.PDF> Acesso em: 28 de dez. 2017 (trecho do livro de Laborit)

Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade. www.brasil.gov.br › Cidadania e Justiça › 2016 › Acesso em: 28 de dez.2017.

APÊNDICES

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Quanto tempo trabalha na Escola Estadual Sílvia Romero?
4. É efetiva?
5. Qual a sua formação?
6. Quanto tempo trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais -SRM?
7. Quantos alunos estão matriculados e frequentam à SRM?
8. Quais especificidades de atendimento eles têm?
9. Costuma ter formação continuada para atuar na SRM?
10. Gosta de trabalhar na Educação Especial? Justifique.
11. Qual a relação que há entre a família e o trabalho que é realizado na SRM?
12. Há algum contato com o professor da SRM e o professor da sala regular?
13. Quais são as dificuldades encontradas em trabalhar na SRM?
14. Como funciona o atendimento aos alunos na SRM?
15. Quantos surdos estão matriculados e frequentam a SRM?
16. Como funciona o atendimento aos alunos surdos?
17. Qual tipo de metodologia utiliza para trabalhar com os alunos surdos?
18. Os alunos surdos apresentam dificuldades de leitura e escrita da língua portuguesa? Justifique.
19. Como é trabalhada a leitura e escrita dos alunos surdos?
20. De que forma é registrado o desempenho dos alunos surdos na SRM?
21. Na sala de Recursos é feito algum trabalho com a literatura?
22. Qual tipo de literatura é utilizada?
23. Qual metodologia é usada para trabalhar literatura com os alunos surdos?
24. Na sua opinião qual o nível de leitura de mundo dos alunos surdos?
25. Qual a sua opinião de trabalhar o letramento com os surdos utilizando a literatura? Justifique.

APÊNDICE C

FICHA DE AVALIAÇÃO CÓDIGO DO PARTICIPANTE (_____)



PINTE COMO VOCÊ CHEGOU HOJE.

1. O que você achou do vídeo da escritora Luciane Rangel?



Detestei

1



Não gostei

2



Indiferente

3



Gostei

4



Adorei

5

Fonte: acervo do pesquisador

()

()

()

()

()

2. O que você achou das atividades com as imagens?



Detestei

1



Não gostei

2



Indiferente

3



Gostei

4



Adorei

5

Fonte: acervo do pesquisador

()

()

()

()

()

3. O que você achou da capa do livro “Ane e Jota – Amigos de mundo diferentes”?



Detestei

1



Não gostei

2



Indiferente

3



Gostei

4



Adorei

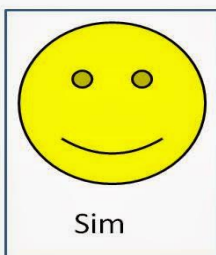
5

Fonte: acervo do pesquisador

() () () () ()

4.

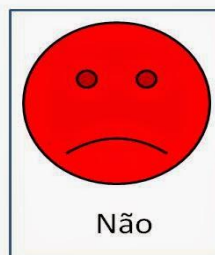
Você gostou do dia de hoje?



Sim



Mais ou menos



Não

() () ()

APÊNDICE D

Amostra de uma cartela do Bingo de Palavras

FESTA	ÓTIMO	LIVRO	FAZER
MUNDO	CHUVA	PINGUIM	MAR
BOBO	MOSQUITO	DESCOBRIR	GELADEIRA
DIA	REI	INVENTAR	LER
VIAJAR	BONITO	MULTIDÃO	SABER

APÊNDICE E

FICHA DE AVALIAÇÃO	CÓDIGO DO PARTICIPANTE (_____)
---------------------------	---------------------------------------

4. Preencha o quadro com as informações sobre o livro “ASA DE PAPEL”

TÍTULO	
AUTOR	
ILUSTRADOR	
EDITORA	
EDIÇÃO	
FOTOGRAFIA	

5. O que você achou do BINGO DE PALAVRAS?



Detestei

1



Não gostei

2



Indiferente

3



Gostei

4



Adorei

5

Fonte: acervo do pesquisador

()

()

()

()

()

)

6. O que você achou das ilustrações do livro?



Detestei

1



Não gostei

2



Indiferente

3



Gostei

4



Adorei

5

Fonte: acervo do pesquisador

()

()

()

()

()

)

7. O autor fala sobre a importância do:

() Mar

() Livro

() Animal

() Amor

5. Qual parte do texto você mais gostou?

6. Qual parte do texto você não gostou?

De que forma acontece a contação de histórias?

ALUN@	IDADE	ANO (série)	SABE LIBRAS (qual o nível)	COMO ESTÁ SEU DESEMPENHO NA SALA DE RECURSOS	UM POUCO DE SUA HISTÓRIA DE VIDA	UM POUCO DE SUA HISTÓRIA ESCOLAR	CONHECE A LITERATURA SURDA	COSTUMA LER LIVROS? QUAL GÊNERO?	QUAL O NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA (MAIS PRÓXIMA A L1 OU A L2)?
-------	-------	----------------	-------------------------------------	---	---	---	----------------------------------	--	--

ANEXOS

ANEXO A

Quadro 1- Apresentação da caracterização das DISSERTAÇÕES analisadas do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que fazem referência à Letramento e Surdo.

PALAVRAS-CHAVE: *LETRAMENTO, SURDO

****LETRAMENTO LITERÁRIO, SURDO**

ORDEM	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
01	*Educação escolar e letramento de surdos.	Analisar e discutir a visão dos pais e professores acerca da educação escolar e do letramento de um grupo de crianças surdas.	Simone Schemberg	Dissertação	2008	Universidade Tuiuti do Paraná.
02	*Letramento de crianças surdas em classe bilíngue: possibilidades e desafios.	Investigar condições oferecidas na Classe Bilíngue que possam favorecer estudantes surdos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa escrita	Sonia Ferreira de Oliveira.	Dissertação	2008	Universidade de Brasília.
03	*O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos.	Compreender a construção de sentidos pelo sujeito surdo a partir da abordagem fenomenológica da percepção e da linguagem.	Débora Caetano Kober.	Dissertação	2009	Universidade Católica de São Paulo.
04	**Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos.	Responder como andam os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em Língua Portuguesa,	Maria Teresa Abrahão de Araujo	Dissertação	2010	Universidade Federal de Minas Gerais.

		na modalidade escrita.				
05	*Práticas de letramento na educação de surdos: representações docentes sobre a “inclusão”.	Observar como se constituem os processos de letramento escolar dos surdos na escola regular, dita “inclusiva”.	Murillo da Silva Neto.	Dissertação	2011	Universidade do Estado da Bahia.
06	**Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes: possibilidades de uma educação bilíngue.	Observar e analisar, a partir de práticas de letramento, a inserção de uma criança surda em uma das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola inclusiva, possibilitando uma proposta de educação bilíngue.	Graziele Kathlen Tavares Santana de Albuquerque.	Dissertação	2011	Universidade Estadual de Campinas.
07	**O letramento de alunos surdos para a vida.	Investigar se o letramento, em língua portuguesa como segunda língua, de alunos surdos da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental.	Renata Antunes de Souza	Dissertação	2012	Universidade Federal de Brasília.
08	***Mãos que falam...olhos que ouvem: uma análise do letramento midiático para alunos surdos em um contexto bilíngue.	Analisar discursos sobre o ser surdo e a surdez, o local da cultura e das identidades do sujeito surdo.	Raimunda Berenice Pinheiro Cardoso.	Dissertação	2014	Universidade da Amazônia.
09	**LIBRAS e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue.	Investiga os posicionamentos e a agência de participantes de um Sarau Bilíngue.	Daniele Barboza Moura	Dissertação	2014	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
10	***Letramento na escrita da luz: a vez e a voz do olhar surdo.	Investigar a atuação da fotografia como ponte para a compreensão do texto produzido na modalidade escrita da Língua Portuguesa.	Isabella Vasconcelos Gurgel	Dissertação	2015	Universidade de Brasília.
11	***Letramento de	Analisar o processo de	Marília Silva Dias	Dissertação	2015	Universidade Federal

	surdos em língua espanhola: uma construção possível?	letramento, em língua espanhola, destes indivíduos.				de Sergipe.
12	***Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão	Investigar o processo de Letramento Literário de um aluno surdo “incluído” em uma turma do 5º ano.	José Marcos Rosendo de Souza	Dissertação	2015	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
13	*Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente SCRATCH.	Analisa a emergência das práticas de letramento digital de crianças surdas na construção de jogos digitais com o software Scratch.	Patrícia Rocha Rodrigues.	Dissertação	2015	Universidade do Estado da Bahia.
14	*Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém.	Analisa as práticas educativas utilizadas na alfabetização de crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone (IFS) pautadas nas concepções de letramento e multiletramento.	Tatiana Cristina Vasconcelos Maia.	Dissertação	2015	Universidade do Estado do Pará.
15	***Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais.	Investigar como as práticas desenvolvidas em minhas aulas de Língua Portuguesa para surdos em uma escola bilíngue têm colaborado para o desenvolvimento do letramento, especificamente o Letramento Crítico.	Renata Cristina Vilaca Cruz	Dissertação	2016	Universidade Federal de Uberlândia.

* Pesquisas realizadas com apenas com as palavras-chave: Letramento e Surdo.

** Pesquisas realizadas apenas com as palavras Letramento Literário e Surdo.

*** Pesquisas comuns.

Quadro 2- Apresentação da caracterização das TESES analisadas do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses que fazem referência à Letramento e surdo e Letramento Literário e Surdo.

**PALAVRAS-CHAVE: **LETRAMENTO LITERÁRIO, SURDO
*LETRAMENTO, SURDO**

ORDEM	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
01	*Diretrizes para o desenvolvimento de recursos educacionais de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas.	Propor mudanças no âmbito escolar bilíngue, unindo teoria e prática em uma atividade de letramento bilíngue estruturada e sistematizada.	Juliana Bueno	Tese	2014	Universidade Federal do Paraná.
02	**O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários.	Traçar o perfil de letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários.	Vanessa de Oliveira Dagostim Pires	Tese	2014	Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
03	*A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemáticas numa perspectiva de letramento.	Investiga a constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos, em aulas de Matemática.	Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho.	Tese	2015	Universidade Estadual de Campinas.

ANEXO B

Quadro 1- Apresentação da caracterização das DISSERTAÇÕES analisadas do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses que fazem referência à Literatura e Surdo.

PALAVRAS-CHAVE: LITERATURA, SURDO

ORDEM	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas.	Apresento uma investigação acerca dos marcadores culturais em produções editoriais de surdos.	Janete Inês Muller	Dissertação	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
02	A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais - antropomorfismo em foco.	Investigar vídeos de obras literárias infantis em Libras e analisar as estratégias de antropomorfismo utilizadas pelos tradutores/atores surdos.	Betty Lopes L'astorina de Andrade	Dissertação	2015	Universidade Federal de Santa Catarina.
03	Fábulas na comunidade surda: estratégias que concorrem para a clareza e estética da produção.	Esperamos que a tradição “sinalizada” ou tradição “visual” seja valorizada e que seja enaltecida a literatura e a cultura surda.	Robson de Lima Peixoto	Dissertação	2015	Universidade Federal da Paraíba.
04	LITERATURA SURDA: Uma Literatura Descolonizadora?	Apresentar a Literatura Surda como um elemento da cultura surda na busca e no fortalecimento da sua identidade.	Claudete Marques das Neves	Dissertação	2015	Universidade Federal de Rondônia.
05	Representações linguístico-culturais do povo surdo na literatura surda.	Analisamos representações linguístico-culturais do povo surdo presentes	Larissa Gotti Pissenti	Dissertação	2016	Universidade Federal de Rondônia.

		em narrativas culturalmente adaptadas da literatura surda.				
06	Literatura, surdez e formação do leitor: diálogos e sinais com a diversidade cultural.	Promover uma análise sobre as relações entre literatura e surdez.	Sílvia Santos Assis de Jesus.	Dissertação	2016	Universidade Estadual de Feira Santana.

Quadro 2- Apresentação da caracterização das pesquisas analisadas do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses que fazem referência à Literatura e Surdo.

PALAVRAS-CHAVE: LITERATURA, SURDO

ORDEM	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Literatura Surda: análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais.	Analisar um conjunto de piadas consideradas clássicas pela comunidade surda.	Carolina Hessel Silveira	Tese	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
02	Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um Estudo da Coleção "educação de Surdos" e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet.	Investigar as representações de leitor, leitura e literatura que se delineiam a partir de obras literárias em línguas de sinais.	Arlene Batista da Silva	Tese	2015	Universidade Federal do Espírito Santo.